



**Célita Maria Pereira
Leitão**

**As Línguas Estrangeiras no 1º CEB –
Representações dos Professores**



**Célita Maria Pereira
Leitão**

**As Línguas Estrangeiras no 1º CEB –
Representações dos Professores**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Gestão Curricular especialidade línguas, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Isabel Andrade, Professora Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro e sob a co-orientação da professora Doutora Maria do Céu Neves Roldão, Professora Coordenadora com Agregação do Instituto Politécnico de Santarém (Escola Superior de Educação) (aposentada desde Março de 2005).

o júri

presidente

Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa
Professora Catedrática da Universidade de Aveiro

Doutora Maria do Céu Neves Roldão
Professora Coordenadora com Agregação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém - aposentada desde Março de 2005 (Co-orientadora)

Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (Orientadora)

Doutora Maria Lúcia Rosa Oliveira
Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria

agradecimentos

O presente trabalho, ainda que seja o resultado de muitas horas de isolamento, necessárias para o desenvolvimento da pesquisas e da reflexão efectuadas, não teria sido concluído sem a ajuda imprescindível de algumas pessoas. A elas os meus sinceros agradecimentos.

No entanto, quero salientar a ajuda preciosa da Doutora Ana Isabel Andrade que sempre se mostrou disponível em guiar e clarificar as diferentes fases de todo o nosso trabalho. Sempre amável, rigorosa, paciente e muito muito atarefada, conseguiu transmitir-me calma e paciência, uma vez que *não se preocupe, tem tempo, vai ver que consegue*, foi uma das frases mais pronunciadas nos momentos mais aflitivos. Para ela uma abraço forte e um obrigada do fundo do coração.

Um muito obrigada também à Doutora Maria do Céu Roldão pelo seu apoio e orientação que, ainda que processado à distância, via Internet, esteve sempre do lado de lá, pronta a corrigir e a aconselhar. Um abraço para ela, ou será melhor dizer um *ciberabraço*!

Quero também agradecer aos colegas do 1º Ciclo que participaram na segunda e terceira parte do nosso estudo, que se disponibilizaram a *aturar-me* durante a sessão de sensibilização e as entrevistas. Para eles e elas muito obrigada pela disponibilidade demonstrada, mas acima de tudo, pela simpatia com que me receberam.

O meu agradecimento final, mas muito muito especial vai para aqueles que souberam partilhar muitos momentos, principalmente os jantares, as compras e as conversas, são eles o Rogério, a Luísa, a Neuza, a Teresita e a Sílvia.

Um beijinho à Sílvia pelos desabafos, pelas conversas ao telemóvel, pelos e-mails trocados e pela informação partilhada. Ah, e também pela cama emprestada! ☺

palavras-chave

Línguas estrangeiras, diversidade linguística, competência plurilingue, gestão curricular, representações sociais

resumo

Reconhecendo na aprendizagem das Línguas Estrangeiras (LEs) um meio privilegiado para uma Educação Plurilingue e Intercultural, importa conhecer de que forma os professores encaram e/ou perspectivam a integração dessa aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade.

A problemática do estudo centra-se na aprendizagem das LEs nos primeiros anos de escolaridade, mais concretamente nas representações dos professores sobre a integração curricular das LEs no 1º Ciclo do Ensino Básico. Ao conhecermos as representações dos professores sobre a temática, tentamos encontrar indicadores capazes de fazer perceber o papel que os professores pensam poder desempenhar relativamente a essa integração, assim como compreender a formação de que julgam necessitar para trabalhar as LEs no currículo do 1º ciclo do ensino básico.

A fim de obtermos dados relativos aos aspectos acima mencionados procedemos à aplicação de um questionário a vários professores e realizámos junto dos professores inquiridos que se disponibilizaram a colaborar connosco, uma sessão de sensibilização sobre as diferentes formas de abordar as LEs nos primeiros anos de escolaridade e, finalmente, as entrevistas.

Os dados analisados mostram que os professores, ainda que numa primeira fase concordem com a integração de LEs nos primeiros anos de escolaridade, numa fase posterior, após a sessão de sensibilização, as suas representações apontam uma clara preferência para que um primeiro contacto com LEs seja efectuado através da sensibilização à diversidade linguística.

keywords

Foreign languages, language diversity, plurilingual competence, curriculum, social representations

abstract

Assuming that Foreign Language learning is a privileged way to promote a Plurilingual and Intercultural Education it is imperative to know the teacher's representations on integrating that learning in primary school.

This study is aimed at analysing teachers' representations about learning foreign languages in primary school, more particularly their perceptions about foreign languages as part of the school curriculum. By accessing teachers' perceptions on the subject of our study, we will try to find indicators that allow us to understand their perspectives about their own role in the scene of our study as well as the professional training they need to integrate the subject in focus in their daily practice.

Aiming at obtaining data related to the above mentioned issues, we applied a questionnaire to several teachers, organized a session about the different ways to integrate foreign languages in primary school and finally we interviewed the inquired teachers that wanted to carry on with our study.

The analysed data revealed that on a first stage teachers agree with integrating foreign languages in primary school but on the other hand, after the session their representations shown that they select linguistic diversity instead as a first contact with foreign languages in primary school.

Índice Geral

Índice Geral	I
Índice de Quadros	III
Índice de Gráficos	IV
Índice de Anexos	V
Lista de Abreviaturas	VI
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - A Importância da Línguas Estrangeiras nos Sistemas Educativos	7
1. A Sociedade e a Importância das Línguas Estrangeiras	9
2. Preservar a Diversidade Linguística e Cultural: uma prioridade europeia	11
3. As Línguas Estrangeiras nos Primeiros Anos de Escolaridade	20
4. A Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e o Bilinguismo	24
5. O Plurilinguismo e as Políticas Linguísticas Educativas Europeias	29
6. A Competência Plurilingue e Pluricultural – objectivo educativo indispensável	33
7. A Integração das Línguas Estrangeiras nos Primeiros Anos de Escolaridade	36
7.1. A Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural	36
7.2. A Sensibilização a uma só Língua Estrangeira	40
7.3. A Aprendizagem Sistemática de uma Língua Estrangeira	44
8. As Línguas Estrangeiras nos Primeiros Anos de Escolaridade – a realidade portuguesa	49
CAPÍTULO II – O Currículo e o Pensamento do Professor	55
1 - A Conceção de Currículo	58
2 - O Professor e o Currículo em Acção	69
3 - À Conquista da Profissionalidade Docente	72
4 - A Estrutura Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico	82
5 - O Professor e o Seu Pensamento	88
CAPÍTULO III – O Estudo Empírico	93
1. As Questões Investigativas e Objectivos de Estudo	95

2. O Enquadramento Metodológico	97
3. A Amostra	100
4. Os Instrumentos de Recolha de Dados	102
4.1. O Inquérito Por Questionário	102
4.1.1. A Elaboração do Questionário	103
4.1.2. A Administração do Questionário	105
4. 2. A Sessão de Sensibilização	106
4. 3. O Inquérito Por Entrevista	109
CAPITULO IV – Análise e Discussão dos Dados	115
1. A Selecção e Descrição do Método de Análise	118
2. A Análise dos Dados do Questionário	121
3. A Análise dos Dados da Entrevista	132
CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS	147
BIBLIOGRAFIA	157
ANEXOS	181

ÍNDICE DE QUADROS

	Págs.
Quadro 1 – Percentagem de Línguas Vivas Faladas por Continentes	13
Quadro 2 – Descrição das Categorias 1 e 2 e Respectivas Subcategorias	120
Quadro3 – Caracterização Pessoal e Profissional da Amostra das Fases II e III do Estudo	133
Quadro 4 - Categoria 1 – Razões que Justificam a Aprendizagem de LEs no Currículo Escolar	133
Quadro 5 - Utilização dos Materiais Disponibilizados na Sessão de Sensibilização	138
Quadro 6 - Capacidade de Abordagem e Necessidade de Formação para a Sensibilização à Diversidade Linguística	141
Quadro 7 - Capacidade de Abordagem e Necessidade de Formação para a Sensibilização a Uma Só Língua Estrangeira	141
Quadro 8 - Capacidade de Abordagem e Necessidade de Formação para a Aprendizagem Sistemática de Uma Língua Estrangeira	141

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Págs.
Gráfico 1 – Sexo	121
Gráfico 2 – Idade	121
Gráfico 3 – Habilitações Literárias	121
Gráfico 4 – Tempo de Serviço	122
Gráfico 5 – Ciclos de Ensino	122
Gráfico 6 - Categoria 1 - Razões que Justificam a Aprendizagem de LEs no Currículo Escolar	124
Gráfico 7 - Concordância com a Aprendizagem de LEs nos Primeiros Anos de Escolaridade	126
Gráfico 8 - Categoria 2 – Razões que Justificam a Aprendizagem de LEs nos Primeiros Anos de Escolaridade	126
Gráfico 9 - Formação dos professores para abordagem de LEs nos primeiros anos de escolaridade	129
Gráfico 10 - Melhorar a Formação dos Professores	130

ÍNDICE DE ANEXOS

	Págs.
Anexo 1 – Questionário	3
Anexo 2 – Ficha de Inscrição Para as Fases Seguintes do Estudo	9
Anexo 3 – Tabela de Convenções Utilizadas nas Transcrições	13
Anexo 4 – Planificação da Sessão de Sensibilização	17
Anexo 4 A – Apresentação Inicial em PowerPoint	21
Anexo 4 B – FlashCards	29
Anexo 4 C – Ficha de Trabalho do Grupo / Reflexão Final	33
Anexo 4 D – Transcrição da Reflexão Final	37
Anexo 4 E – Certificado Distribuído aos Participantes	43
Anexo 5 – Guião das Entrevistas	47
Anexo 6 – Transcrição da Entrevista ao Alberto	51
Anexo 7 – Transcrição da Entrevista à Tânia	61
Anexo 8 – Transcrição da Entrevista à Sara	71
Anexo 9 – Transcrição da Entrevista à Susana	83
Anexo 10 – Transcrição da Entrevista ao Augusto	93
Anexo 11 – Transcrição da Entrevista à Clara	103
Anexo 12 – Transcrição da Entrevista à Joana	113
Anexo 13 – Excertos Elucidativos das Subcategorias da Categoria 1 do Questionário	123
Anexo 14 - Excertos Elucidativos das Subcategorias da Categoria 2 do Questionário	127

LISTA DE ABREVIATURAS

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ME – Ministério da Educação

AEL – Ano Europeu de Línguas

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

RS – Representações Sociais

C – Categoria

Sb – Subcategoria

S – Sujeito

- INTRODUÇÃO GERAL -

INTRODUÇÃO GERAL

Um rato corre desesperadamente pela casa, com um gato em seu encalço. Para sua sorte, o pequeno roedor encontra um buraco no rodapé da cozinha e esconde-se lá dentro. Depois de algum tempo de silêncio absoluto, o rato ouve latidos do lado de fora e pensa: «Deve ter aparecido um cão, que espantou o gato. Como os cães não ligam a ratos, estou safo». E, confiante, sai do buraco. Imediatamente é apanhado pelo gato. Assustado, o rato pergunta:

- Mas como é que tu podes estar ainda aqui, se eu ouvi uns latidos de cão?
- Ah, meu caro, hoje em dia quem não falar pelo menos dois idiomas está perdido!

In Jornal InterEconómico nº 4, de 28 de Abril de 2005

(Quinzenário de distribuição gratuita)

O alargamento da União Europeia fez com que a nova União acolha 450 milhões de europeus de diversas origens étnicas, culturais e linguísticas. Assim sendo, mais do que nunca será importante que os cidadãos possuam competências necessárias para entender os seus vizinhos e com eles comunicar.

Actualmente, as competências linguísticas distribuem-se de forma desigual por países e grupos sociais. O leque de línguas estrangeiras (LEs) faladas pelos europeus é reduzido: aprender apenas uma *língua franca* já não basta. Parece defender-se cada vez mais que cada cidadão europeu deveria possuir competências de comunicação suficientes em, pelo menos, duas outras línguas, para além da sua língua materna. À partida poderá parecer um objectivo um pouco ambicioso, mas os progressos que alguns países têm realizado demonstram que é perfeitamente alcançável (in <http://europa.eu.int/scadplus/leg/pt/cha/c11068.htm>).

Para além das vantagens sociais, económicas e culturais que o domínio de LEs acarreta, um dos fundamentos culturais e democráticos da União Europeia é a *diversidade linguística*.

A Europa não pode desvalorizar a diversidade linguística que é de uma riqueza extraordinária. O nosso continente possui um verdadeiro tesouro linguístico: existem muitas centenas de línguas – tanto as línguas europeias como as línguas faladas pelos outros cidadãos do resto do mundo. Este tesouro é importante e deve ser reconhecido, aproveitado e garantido. A aprendizagem das línguas apresenta vantagens para toda a gente

em todas as idades; nunca é tarde demais para aprender (LEs) e beneficiar das oportunidades que elas oferecem. Aprender as línguas dos outros povos é igualmente uma forma de melhor compreendermos os outros e vice-versa, assim como também ultrapassarmos as diferenças culturais que tão bem nos caracterizam. (cf. Boletim dos Clubes Europeus, www.coe.int/JEL).

A quantos países nos podemos referir que se tenham desenvolvido em isolamento, sem contacto com outros povos, culturas ou linguagens? O mais natural na Europa e no resto do mundo é que, ao longo dos anos e séculos, as comunidades estabeleceram relações, laços, com outras quer por razões, amigáveis, comerciais ou outras que sejam. Serão tantas as razões que envolveram as relações entre os povos, que, ainda que sejam positivas ou negativas, de alguma forma acabaram sempre por influenciar os discursos das pessoas envolvidas, e, conseqüentemente, as suas línguas. Por vezes o resultado é o bilinguismo, por vezes as línguas são simplesmente afectadas por empréstimo de novas palavras ou ainda simplesmente modificadas.

Se é verdade que a aprendizagem de línguas é uma vantagem em todas as idades, a nós interessa-nos particularmente a idade da aprendizagem por excelência, a infância, visto ser esta a faixa etária que compreende o ciclo de ensino onde desenvolvemos as nossas práticas diárias, o 2º CEB.

Desde muito cedo a criança constrói a sua personalidade e desenvolve a sua formação como cidadão do mundo.

Na Europa de hoje, a aprendizagem de línguas, para além das línguas maternas, é considerada fulcral na formação e desenvolvimento de cada cidadão.

Assumindo o professor o papel de formador de cidadãos da Europa e do Mundo, a Escola enquanto instituição educacional, será o lugar primordial para desenvolver e promover o plurilinguismo, passando o professor a deter um papel ainda mais marcante na construção social da identidade de cada aluno.

A nova realidade de públicos heterogéneos impõe que se olhe para a aprendizagem das línguas como uma literacia fundacional de uma nova vivência em sociedades multilingues e multiculturais.

O reconhecimento da importância da aprendizagem das línguas na construção de cidadãos activos é um elemento fundamental para a sua construção cívica.

Se para muitas crianças a escola ainda continua a ser o local privilegiado de encontro com o outro, linguística e culturalmente diferente, importa fazer dele também um lugar de promoção de atitudes positivas em relação à diversidade, isto é, a outras línguas e culturas. Conscientes da importância do papel que o professor desempenha na promoção dessa atitudes, decidimos realizar uma investigação para tentarmos conhecer as representações dos professores, enquanto principais impulsionadores de novas culturas e realidades, sobre a integração de LEs logo desde os primeiros anos de escolaridade.

Para isso, propusemo-nos dar resposta a duas questões centrais: Quais as representações dos professores do Ensino Básico sobre a integração das LEs nos primeiros anos de escolaridade? De que forma, o seu discurso permite encontrar necessidades de formação para uma integração das LEs na gestão curricular que redigem no 1º CEB?

É nesta perspectiva que iremos desenvolver o nosso trabalho e decidimos estruturá-lo da seguinte forma: num capítulo primeiro, vamos salientar alguns aspectos relacionados com a importância das LEs, nomeadamente em contexto social, europeu e escolar; num capítulo segundo, vamos reflectir sobre o papel do professor, face à importância das línguas estrangeiras, analisar as concepções de currículo, desenvolvimento curricular assim como analisar a importância do estudo das representações sociais no nosso trabalho, para melhor compreendermos a importância atribuída neste trabalho ao pensamento dos professores; as questões investigativas, e os objectivos de estudo, serão apresentados num capítulo terceiro, juntamente com a descrição da mostra, enquadramento metodológico e ainda com a descrição da construção e aplicação dos instrumentos de recolha de dados; num capítulo quarto, vamos apresentar a análise e discussão dos dados recolhidos ao longo da primeira e segunda fases do estudo empírico; finalmente vamos reflectir sobre as representações dos professores relativamente à integração curricular de LEs nos primeiros anos de escolaridade.

- CAPÍTULO I -
A IMPORTÂNCIA DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
NOS SISTEMAS EDUCATIVOS

INTRODUÇÃO

A grande expansão das relações internacionais nas últimas décadas, juntamente com o progresso científico e tecnológico, assim como a mobilidade de pessoas e bens e a evolução alucinante dos meios de comunicação, origina a necessidade de repensarmos o papel das LEs na sociedade actual.

Se nos dias que correm a aprendizagem de línguas estrangeiras é condição fundamental para transpor barreiras sociais e culturais, consideramos pertinente reflectir sobre a importância da sua aprendizagem, assim como sobre o papel que lhes cabe na sociedade actual.

Optámos por nos fixar num contexto europeu por ser a realidade mais próxima na qual estamos inseridos e porque as preocupações e deliberações europeias nos dizem directamente respeito.

Desta forma, neste primeiro capítulo evidenciamos a importância da aprendizagem de LEs na actualidade, mais concretamente no espaço europeu. Como o nosso trabalho incide sobre o ensino das LEs nos primeiros anos de escolaridade, referiremos a realidade de alguns países europeus sobre esta matéria, apresentando testemunhos actuais. Vamos ainda clarificar a defesa da abordagem de LEs nos primeiros anos de escolaridade, desenvolvendo o conceito de competência plurilingue e pluricultural integrado no desenvolvimento de contextos sensíveis à diversidade. No final do capítulo descreveremos as diferentes formas de abordar as LEs nos primeiros anos de escolaridade, fazendo depois referência à realidade nacional.

1. A Sociedade e o Papel das Línguas Estrangeiras

O ensino das línguas transporta consigo valores que são um contributo fundamental para a formação do indivíduo, auxiliando-o num melhor conhecimento de si próprio, da sua cultura e do Outro.

Candelier (1998) advoga a aprendizagem de línguas não só como um contributo para a formação do indivíduo mas também como uma passagem para a tolerância em relação com o *Outro* e as suas culturas:

Knowing another's languages may, because it entails communication, be a definitive step towards tolerance...One of the fundamental objectives of language teaching. In a society where numerous cultural factors increasingly coexist, language teaching (...) can (thus) contribute to the development of a solidly responsible society which is respectful of individual identities (Candelier, 1998 in Starkey, 2002: 15; ver também Ferrão Tavares, 1999: 87/88).

Desta forma, o conhecimento de uma nova língua implica conhecer a cultura e um investimento sério de tempo, reflexo daquele que devemos saber atribuir à alteridade. A partir do momento em que se reconhece toda a importância da ligação entre língua e cultura, percebemos que estudar uma língua é compreender e apreender conteúdos culturais originais (cf. Candelier, 2001, 2004; Conselho da Europa, 2001, 2003; Hagège, 1996; Strecht-Ribeiro, 1998).

Aprender uma língua estrangeira é aprender novas formas de comunicar, é um acto que envolve tanto o sujeito, na sua individualidade, quanto os outros, na sua diversidade cultural. É, ainda, adquirir competências comunicativas, relacionais e comportamentais que ajudam ao desenvolvimento da compreensão, da abertura e da adaptação a uma sociedade em constante mudança (cf. Solla, Camacho e Soares 2001, in Solla 2005).

Como se pode verificar, a aprendizagem de línguas estrangeiras passa por um gesto individual e ao mesmo tempo social, que compreende a aquisição de competências capazes de ampliar os conhecimentos do aprendente enquanto pessoa singular mas, acima de tudo, como sujeito activo, capaz de pensar e agir dentro e fora do seu grupo (cf. Solla 2005).

Desta forma a capacidade de aprender, compreender e comunicar noutras línguas, é hoje em dia condição básica para a plena participação nas novas oportunidades profissionais e pessoais que se abrem aos cidadãos da Europa para que possam participar plenamente na sociedade europeia (cf. Comissão da União Europeia, 2004: 3).

Segundo um documento de trabalho da Comissão Europeia, intitulado *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística*, a aprendizagem de outras línguas melhora as faculdades cognitivas, reforça a compreensão da sua própria língua materna, consolida as capacidades de leitura e de escrita e desenvolve as aptidões gerais à comunicação (cf. Comissão das Comunidades Europeias, 2002: 7).

Desta forma concluímos que a aprendizagem das línguas permite desenvolver valores, atitudes e competências necessárias ao futuro cidadão, contribuindo para a formação global do indivíduo.

Perante este cenário, assumimos a importância do papel das línguas e das culturas na construção do cidadão pleno, quer contribuindo para a formação da sua personalidade, quer desenvolvendo capacidades cognitivas inerentes à comunicação enquanto cidadão na sociedade actual.

Clarificada a importância da aprendizagem de LEs, vejamos algumas das preocupações europeias, relativamente a essa mesma aprendizagem.

2. Preservar a Diversidade Linguística e Cultural: uma Prioridade Europeia

Os povos da Europa formaram uma União a partir de muitas nações, comunidades, culturas e grupos linguísticos diferentes. Esta União articula-se em torno do intercâmbio de ideias e de tradições e está alicerçada na aceitação mútua de povos com um história diferente, mas que têm um futuro comum. Erguer uma casa comum e nela viver em harmonia conservando ao mesmo tempo a individualidade e a diversidade de cada um, implica adquirir competências que permitam comunicar eficazmente uns com os outros e uma melhor compreensão entre todos (cf. Comissão das Comunidades Europeias, 2002: 6).

O facto de aprender e de falar outras línguas incentiva o cidadão aprendente a abrir-se a outras pessoas e querer compreender outras culturas, o que se afigura essencial num mundo ameaçado pelo racismo e pela xenofobia (cf. Strecht-Ribeiro, 1998).

A nova União abriga cerca de 500 milhões de Europeus que provêm de meios étnicos, culturais e linguísticos diversos. Será mais importante do que nunca que os cidadãos estejam dotados das competências necessárias para entender e comunicar com os seus vizinhos (cf. Comissão das Comunidades Europeias, 2002: 6).

O contexto linguístico europeu surge, assim, muito variado, revestindo-se o ensino de línguas de uma importância crescente na União Europeia. A manutenção da *diversidade linguística* e o domínio universal de línguas estrangeiras estão, desde há muito tempo, no seio da cooperação europeia. Como assim é, achamos pertinente analisar a importância de

tal manutenção e tentar explicitar as razões da importância atribuída à *diversidade linguística* nas políticas linguísticas europeias.

Tal como as espécies biológicas, as línguas evoluem, modificam-se, mas também se extinguem com o passar dos tempos. Os povos que perdem a sua identidade linguística e cultural correm o risco de perder um elemento essencial do todo um processo social, processo esse que ensina a respeitar a natureza e a compreender todos os processos do ambiente natural (cf. terralingua.com).

Para compreendermos a importância que a *diversidade linguística* representa para as políticas educativas europeias, consideramos pertinente alargar o conceito de diversidade, reflectindo sobre o seu campo de abrangência.

Segundo os responsáveis pela Terralingua¹ a diversidade da vida é *biocultural*, sendo composta por uma variedade de espécies de animais, plantas e ecossistemas, tradições culturais e línguas que se desenvolveram em todo o planeta. Estas diversidades são vistas como intimamente interligadas e influenciáveis umas pelas outras ao longo da história da presença humana na Terra.

Compreender o papel dos humanos no seio do mundo natural, assim como das línguas e das culturas que definem esse papel, é extremamente importante para uma visão holística da diversidade. Sabemos que as línguas, enquanto veículos de tradições culturais, desempenham um papel na relação entre o Homem e a natureza, transmitindo conhecimentos, crenças e valores sobre o ambiente através das palavras, de histórias, de canções, e de muitas outras formas de expressão,

diversity is the very substance of both nature and culture. It is an inherent attribute of life, which the new generations must maintain and improve. Furthermore, as the diversity of ability and talent is part of the human conditions and society should seek to take advantage of this potential and value it through human development policies (Birzea, 2003, in Halász, 2003: 12).

¹ Organização internacional não lucrativa, fundada em 1996 por um grupo de profissionais das áreas da antropologia, da linguística, da biodiversidade e dos direitos humanos, que partilham uma convicção única: o desafio de proteger, manter e restaurar a diversidade da vida na Terra, é o desafio de apoiar a promover a diversidade na própria natureza e cultura.

Como podemos verificar, a *diversidade linguística* faz parte da diversidade *biocultural*, que reúne tudo o que nos rodeia.

Nesta visão global da diversidade encontramos o ponto-chave para a justificação da preocupação da União Europeia pela manutenção e preservação da diversidade linguística, considerando-a como um dos seus principais fundamentos culturais e democráticos. Compreendemos, deste modo, a importância atribuída ao Plano de Acção da Comissão Europeia 2004-2006, intitulado *Promover a Aprendizagem das Línguas e a Diversidade Linguística*.

Esclarecida a pertinência da diversidade enquanto um todo, vamos focar a nossa atenção na *diversidade linguística*, enquanto característica da União Europeia, uma vez que, como veremos, esta se relaciona directamente com a aprendizagem de LEs.

Muitas são as línguas tradicionalmente faladas no território da União Europeia alargada² pretendendo-se enfatizar a ideia de que as línguas europeias são iguais em valor e dignidade, fazendo parte integrante da cultura e da civilização europeias. Do mesmo modo que todas as comunidades europeias deveriam garantir o respeito pela diversidade étnica e cultural, também deveriam respeitar e promover a diversidade das línguas faladas (cf. Comissão das Comunidades Europeias, 2002: 17).

No que respeita às línguas oficiais da Europa, contam-se aproximadamente cerca de 60 a 70 o que, numa primeira observação, pode parecer uma situação complexa e complicada. No entanto, se olharmos para a realidade de países não europeus, ficamos com uma imagem bem diferente da diversidade linguística europeia (cf. Gogolin, 2002: 7).

Continente	População	Línguas vivas	Percentagem
Ásia	3,6 Milhares	2165	33 %
Africa	780 Milhões	2011	30 %
Pacífico	30 Milhões	1302	19 %
América	828 Milhões	1000	15 %
Europa	728 Milhões	225	3 %
Total	6 Milhares	6703	100 %

Fonte: d'après *Ethnologue*, 13^e édition, Barbara F. Grimes Editor, Summer Institute of Linguistics Inc., 1996. in http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/Langues/1div_continent.htm

Quadro 1: percentagem de línguas vivas faladas por continentes

² Entre elas algumas são nacionais, línguas oficiais de um Estado-Membro, outras frequentemente são classificadas como línguas regionais ou minoritárias. As próprias comunidades de surdos na Europa utilizam mais de vinte línguas gestuais diferentes. As pessoas que residem na Europa usam igualmente centenas de outras línguas do mundo inteiro, em resultado das migrações que têm ocorrido nos últimos anos (cf. Comissão das Comunidades Europeias, 2002: 17).

Como se pode verificar através do quadro apresentado e sem se fazer uma análise muito profunda dos dados, podemos verificar que a *diversidade linguística* da Europa ocupa o lugar mais baixo da tabela.

A última contagem das línguas vivas, juntamente com outras que se sabiam existir, mas no entanto já extintas na Europa, totalizam 275. Ainda assim, e, numa perspectiva global, a Europa é muito pobre no que diz respeito à *diversidade linguística*. Sem contar com as línguas imigrantes recentes e contando somente as línguas autóctones, ficamos apenas com 3% das línguas faladas em todo o mundo. A América do Norte, Central e do Sul têm cerca de 1000 línguas faladas indígenas, 15%, enquanto a África cerca de 30%, a Ásia um pouco mais de 30% e o Pacífico cerca de 20 %. Dois países, Papua Nova Guiné com mais de 850 línguas e a Indonésia com cerca de 670 têm juntos um quarto das línguas mundiais (cf. Skutnabb-Kangas, 2002: 7).

No entanto esta diversidade linguística é diariamente ameaçada de extinção, tal como as espécies, um pouco por todo o mundo, *languages are today disappearing faster than ever before in human history. A language is threatened if it has few users and a weak political status, and, especially, if children are no longer learning it, i.e. when the language is no longer transmitted to the next generation* (Skutnabb-Kangas, 2002: 8).

Segundo a autora, mesmo os linguistas mais optimistas estimam que metade das línguas faladas no presente poderão desaparecer ou pelo menos não serão ensinadas às crianças, num espaço de 100 anos. A paragem ou diminuição desta *extinção linguística* está ao alcance dos responsáveis das políticas educacionais que vão abrindo portas de diferentes formas, para que sejam encontradas possíveis saídas para a preservação da diversidade linguística, valorizando cada uma das línguas enquanto unidade única, tal como acontece no contexto europeu,

a formação de uma língua é um acto criador colectivo em que participam milhares de pessoas ao longo dos séculos. Cada língua encerra uma visão do mundo subtilmente distinta e determina a identidade pessoal, social e espiritual dos seus falantes: sem a sua língua, estes ficariam diminuídos. Quando uma língua desaparece, esta criação cultural fica irremediavelmente perdida (Comissão das Comunidades Europeias, 2002:17).

Desta forma, e pelos números apresentados por Skutnabb-Kangas (2002) que demonstram que mais de 95% das línguas mundiais têm menos de 1 milhão de utilizadores nativos e que cerca de 500 línguas tinham, em 1999, menos de 100 falantes, vemos que a diversidade linguística mundial corre perigo e que a diversidade europeia, tem de ser respeitada, preservada e mantida.

Robinson ao fazer uma análise da percentagem de diversidade linguística nos diferentes países sugere o seguinte:

A ranking of degree of linguistic diversity should not be based on the absolute number of languages in a country, but rather on the percentage of the population speaking any single language. Thus the country where the largest language group represents the smallest proportion of the population would be deemed as the most linguistically diverse, since all the other language groups would represent yet smaller percentages (1993: 54, in Skutnabb-Kangas, 2002: 8).

Desta forma, as dez línguas mais faladas no mundo, relativamente ao número de falantes, contabilizam aproximadamente metade da população mundial mas representam apenas 1% das línguas mundiais faladas.

As duas formas de se considerar a diversidade linguística, número absoluto de línguas e percentagem da população falante do maior número de línguas, são medidas úteis para certos propósitos, sendo o nosso, independentemente da forma de contagem, o de apoiar acima de tudo a preservação e divulgação da diversidade linguística.

Parece-nos que só se poderá construir uma verdadeira Europa, se tivermos em consideração a diversidade e o respeito por essa diversidade. Contudo, o respeito pelas diferenças só é possível a partir de um fundamento comum que se partilha. Só quando os aprendentes de hoje e os cidadãos europeus de amanhã aprenderem a sua história nacional em função da história comum europeia e se acostumarem desde cedo à ideia de que a identidade nacional é solidária com a sua cidadania europeia, poderemos acreditar que estamos a construir uma Europa unida e diversa, onde a pluralidade linguística será um contributo para o enriquecimento pessoal e para a solidariedade europeia (cf. Siguàn, 1990).

Assim sendo, teremos de louvar e enunciar as iniciativas que rumam neste sentido e tomá-las como um exemplo a seguir.

Uma das portas que o Conselho da Europa e a Comissão Europeia têm mantido aberta e que representa o início de um longo caminho a percorrer rumo à preservação e promoção da diversidade linguística é o ensino de LEs.

Muito se tem feito e muito há ainda para fazer, no sentido de que toda a gente consiga falar duas línguas para além da sua língua materna, no sentido de se melhorar o domínio de línguas durante o percurso de vida, assim como no sentido de criar um ambiente mais favorável para a diversidade linguística na Europa, explorando ao máximo a sua riqueza (cf. Comissão da União Europeia, 2004).

A Comissão Europeia considerou o ensino e a aprendizagem de línguas como uma prioridade há já mais de trinta anos. Desde meados da década de 1970 que os Estados-Membros da Comissão Europeia consideraram o reforço do ensino de línguas como um dos eixos prioritários da sua no domínio da educação.

O Conselho da Europa, a este propósito, tem desenvolvido um trabalho intensivo, no sentido de serem aprovadas por todos os seus membros recomendações com o objectivo de melhorar as formas de compreensão entre os povos e de criar bases sólidas para um relacionamento pacífico e de respeito pela diversidade e identidade culturais numa Europa democrática (cf. Fisher, 2003).

Desta forma, muitas têm sido as iniciativas europeias de entre das quais destacamos, a título de exemplo, duas delas realizadas nos últimos anos.

A primeira é o *Ano Europeu das Línguas* (AEL), celebrado em 2001. O AEL foi uma iniciativa conjunta do Conselho da Europa e da União Europeia destinada a todos os cidadãos europeus tendo como objectivos principais:

- aumentar o grau de consciência sobre a riqueza da diversidade linguística europeia;
- dar a conhecer, a um público o mais alargado possível, as vantagens do conhecimento de línguas como elemento-chave do desenvolvimento pessoal, profissional e da compreensão intercultural;

- promover a aprendizagem permanente de línguas e a aquisição de competências linguísticas por parte de todos os cidadãos, independentemente da sua idade, origem ou educação (Parlamento Europeu, 2005: 17).

O AEL ilustrou as múltiplas possibilidades de promover a aprendizagem de línguas, tendo sido uma das formas de se reforçar e afirmar a diversidade linguística da Europa, *um elemento-chave do seu património cultural que importa preservar no futuro* (Faria, 2001: 13).

A outra iniciativa que salientamos foi o lançamento de um documento por parte do Conselho da Europa, e no âmbito das actividades do Ano Europeu das Línguas, o *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR) 2001, um instrumento linguístico de grande relevância para a organização do processo de ensino de línguas.

No QECR está descrito, de forma clara e acessível, o que os aprendentes de línguas terão de fazer para utilizar uma língua para fins comunicativos. É feita referência às competências que cada indivíduo terá de desenvolver para utilizar uma LE de forma correcta e eficaz.

O quadro foi escrito com dois objectivos principais:

- encorajar todos os que trabalham na área das línguas vivas, incluindo os aprendentes, a reflectirem sobre questões relacionadas com a aprendizagem de línguas (O que precisamos de saber sobre uma língua nova? Como se aprende uma língua nova? Como poderemos melhorar a nossa aprendizagem?)

- facilitar a troca de informação entre os que trabalham nesta área e os aprendentes de línguas, de modo a que estes possam ser informados sobre o que deles se espera, em termos de aprendizagem, e do modo como podem ser ajudados (Conselho da Europa, 2001: 11).

No entanto, para cumprir as suas funções, o QECR satisfaz determinados critérios, tentando desta forma ser exaustivo, abrangente, transparente e coerente: *exaustivo* nele encontra-se tudo o que é necessário para descrever os objectivos, os métodos e os produtos utilizados com as LEs; *abrangente* porque tenta especificar um leque de conhecimentos linguísticos, de capacidades e de usos tão amplo quanto possível; *transparente*, com informação claramente formulada e explícita, disponível e rapidamente compreensível pelos utilizadores; *coerente* entende-se que a descrição está isenta de contradições internas (cf. Conselho da Europa, 2001: 13, 26,27).

É no entanto necessário clarificar o papel do QECR relativamente à aquisição, aprendizagem e ensino das línguas. Em consonância com os princípios fundamentais de uma democracia pluralista, o Quadro não é apenas *exaustivo, abrangente, transparente e coerente*, mas também *aberto, dinâmico e não dogmático*. O seu verdadeiro papel é encorajar todos aqueles que estão envolvidos como parceiros no processo de ensino/aprendizagem de línguas a enunciar o mais explícita e claramente possível as suas bases teóricas e os seus procedimentos práticos (cf. *ibid.*, 2001: 41).

São, assim, inventariadas e colocadas em relação umas com as outras, categorias descritivas, permitindo caracterizar objectivos, conteúdos de ensino ou de aprendizagem, resultados obtidos, níveis atingidos e articulações possíveis num dado percurso de formação.

Com o QECR pretende-se eliminar barreiras de comunicação entre profissionais que actuam no campo do ensino/aprendizagem das línguas vivas, estimulando a cooperação entre eles, para que possam ir ao encontro das verdadeiras necessidades dos aprendentes pelos quais são responsáveis, o QECR *irá ser nos próximos anos, a orientação comum para todos os utilizadores, desde professores, investigadores, autores de materiais didácticos a decisores políticos* (Fisher, 2002: 20; cf. ainda Fisher, 2003: 7).

Podemos, então, certificar que estas políticas linguísticas pretendem, por um lado, uma maior unidade entre todos os membros da Europa - através de uma “acção comum na área da cultura” - e, por outro, preservar a diversidade europeia, disponibilizando meios para que os indivíduos possam conhecer as línguas e as culturas dos outros, incitando-os à aprendizagem de LEs com o objectivo de se preservar e construir uma Europa multilingue e multicultural.

Mais recentemente, os Chefes de Estado e de Governo reunidos em Barcelona, em Março de 2002, reconheceram a necessidade de acções mais eficazes da União Europeia e dos seus Estados-Membros para melhorar a aprendizagem de línguas, fixando como principal objectivo habilitar os cidadãos europeus a falar pelo menos duas línguas estrangeiras para além da sua língua materna, nomeadamente desde a idade mais precoce (cf. Parlamento Europeu, 2005: 17).

O ensino de LEs a crianças pequenas não é novo na Europa. Tem tradição em diferentes situações educativas e tem sido objecto de experimentação, em diferentes

modalidades e com diferentes resultados, no ensino público em vários países europeus desde os anos 70.

Segundo alguns autores, a ideia da educação bilingue precoce não é uma novidade absoluta. Convém no entanto esclarecer o significado do termo «precoce» para que se possa compreender a sua utilização no contexto de reflexão sobre a educação em línguas.

No dicionário de língua portuguesa o termo «precoce» é designado como algo que *surge antes do tempo habitual; prematuro; que se realiza antes do tempo considerado normal* (Dicionário de Língua Portuguesa, Porto Editora, 2003). No entanto, na perspectiva de alguns autores, em matéria de línguas nos primeiros anos de escolaridade, este termo não será o mais adequado. Será mesmo uma contradição absoluta relativamente à idade da aquisição da linguagem, que é precisamente a idade normal e mesmo exclusiva para se iniciar a linguagem - tal como iremos demonstrar mais à frente.

Deste modo, a *aprendizagem “precoce”* de línguas pelas crianças deverá aqui ser entendido como *aprendizagem de línguas nos primeiros anos de escolaridade*, realidade a que alguns autores fazem referência como *early language learning* ou *acquisition par les très jeunes* (cf. Dalgalian, 2000; Tost Planet, 1997).

O país onde surgiu o ensino bilingue nos primeiros anos de escolaridade parece ter sido em França em meados dos anos 50, com a introdução do Inglês na escola primária. No entanto o entusiasmo desta experiência baixou por volta dos anos 70 e só na década seguinte reapareceu, na maior parte dos países da Europa, um movimento a favor da introdução do ensino das línguas nos primeiros anos de escolaridade (cf. Hagège 1996: 65).

Entretanto, a aprendizagem de línguas na escolaridade primária tem-se vindo a expandir. No seguimento da Resolução de 16 de Dezembro de 1997 do Conselho da Europa, relativa ao ensino precoce das línguas, que convidava os Estados-Membros da União Europeia a incentivar o ensino das línguas estrangeiras e a diversificar a oferta de línguas nos primeiros anos de escolaridade, muitos Estados-Membros avançaram a idade em que as línguas estrangeiras são integradas nos currículos escolares. Globalmente, 43% dos alunos do ensino primário já aprendem outra língua, embora esta percentagem varie consideravelmente de um país para o outro (cf. Eurydice, 2005; Marinho, 2004).

Apresentadas algumas das recomendações europeias para que se inicie a aprendizagem de línguas estrangeiras desde os primeiros anos de escolaridade,

consideramos ser pertinente reflectir mais profundamente sobre o que dizem alguns autores sobre este assunto.

3. As Línguas Estrangeiras nos Primeiros Anos de Escolaridade

Ao invés de se acreditar que a aprendizagem de LEs nos primeiros anos de escolaridade interfere na aprendizagem da Língua Materna (LM), reconhece-se actualmente que esta aprendizagem quanto mais cedo se realizar, mais vantajosa se poderá tornar.

No entanto, quando nos questionamos sobre a idade ideal para iniciar o contacto com as LEs, deparamo-nos com um factor comum a vários autores: a idade em que a criança desenvolve a linguagem e que é a mais propícia para contactar com as LEs, é a idade compreendida entre os três e os dez anos (cf. Bijeljac-Babic & Gaonac'h, 1993; Fróis, 1993; Dalgalian, 2000; Doyé & Hurrell, 1997; Garabédian, 1996; Strecht-Ribeiro, 1998).

Estudos realizados demonstram que existem vantagens na aprendizagem de línguas pelas crianças e que essa aquisição é mais favorável por volta dos sete anos de idade (cf. Bijeljac-Babic & Gaonac'h, 1993) e que depois dessa idade a eficácia da aprendizagem diminui com o começo da puberdade.

Relativamente à idade da aquisição da linguagem, Dalgalian escreve:

La clé, c'est l'acquisition d'une deuxième langue vivante avant sept ans, âge approximatif, parce qu'apprendre une langue avant ou après cet âge ne relève pas du même processus. Acquisition naturelle avant sept ans. Apprentissage volontaire et organisé après cet âge : et ce, de plus en plus, au fur et à mesure que l'on avance vers l'âge adulte (2000: 25).

Esta primeira aprendizagem difere das ulteriores uma vez que, depois da idade da linguagem, torna-se mais difícil a aprendizagem de línguas e é precisamente nesta idade que se aprende uma ou mais línguas.

A ideia de que a aquisição de uma língua estrangeira deve ter lugar o mais cedo possível pela criança, não é por si só justificação. Nesta fase a criança possui capacidades,

que referimos de seguida, que convém aproveitar e explorar (cf. Bijeljac-Babic & Gaonac'h, 1993: 53).

Seguindo esta ideia, analisámos algumas justificações que confirmassem as razões referidas para o contacto da criança com as LEs durante o tempo que compreende a faixa etária apontada e reconhecemos algumas que contribuem para o desenvolvimento global da criança por diferentes razões que distinguimos em razões de ordem biológica e psicológica, linguísticas e socioculturais.

Relativamente às **razões de ordem biológica e psicológica**, defende-se que, quanto mais cedo a criança tiver contacto com LEs, melhor se torna o ritmo de assimilação da(s) língua(s) alvo pois, tal como já referimos, a linguagem desenvolve-se com mais eficácia durante a infância (cf. Garabédian, 1996; Schütz, 2003).

Arnold Gesell foi um dos primeiros psicólogos a justificar a introdução de LEs nos currículos escolares:

The young child below the age of 10 enjoys language experience. He is ready to learn, to listen, to communicate by word of mouth, in playful and dramatic situations. With favourable motivations he is emotionally amenable to a second and even a third language (1956, in Doyé & Hurrell, 1997: 9).

Outro forte argumento reside no facto do cérebro da criança, antes dos nove anos de idade, recuperar completamente em caso de acidente. Isto para justificar que a flexibilidade cerebral da criança, nessa idade, é fundamental devendo ser explorada na aprendizagem de segundas línguas, *for the purpose of language learning the human brain becomes progressively stiff and rigid after the age of nine... Before the age of nine (...) a child is a specialist in learning to speak* (Penfield & Roberts, 1959, in Doyé & Hurrell, 1997: 10).

Cohen (1991) aponta para a flexibilidade do aparelho fonador e para a flexibilidade de espírito que as crianças apresentam com estas idades e que se vai perdendo ao longo da vida, defendendo que quanto mais cedo se desenvolverem tais aprendizagens, melhor e maior é a sua captação.

Relativamente ao desenvolvimento biológico e psicológico da criança, resumem-se as seguintes vantagens que justificam o contacto das LEs o mais cedo possível: (1) apresentam uma maior flexibilidade cerebral e fonética; (2) as crianças são mais receptivas e desejosas para aprender uma nova língua; (3) são mais desinibidas perante outras

crianças, tanto na realização de tarefas, como perante o erro; (4) envolvem-se facilmente nas tarefas e procuram superar obstáculos na língua-alvo (cf. Dias & Mourão, 2005; Garabédian, 1996).

Quanto às **razões linguísticas** que justificam o contacto da criança com LEs, nos primeiros anos de escolaridade, verificamos que é, nesta fase da vida, que as crianças têm enormes potencialidades linguísticas. Cohen (1991), depois de algumas experiências realizadas no âmbito do ensino de LEs, concluiu que as crianças são capazes de captar as outras línguas como a sua língua materna, vendo-as como um jogo, tendo facilidade em captar sonoridades diferentes e pronunciar correctamente palavras que lhes são desconhecidas pois possuem, como já dissemos, um aparelho fonador bastante maleável. Possuem ainda capacidades de imitação e de manipulação de estruturas linguísticas que facilitam o contacto com as outras línguas, as quais deverão ser exploradas ao máximo tirando, assim, partido destas vantagens naturais (cf. Bijeljac-Babic & Gaonac'h, 1993; Cohen, 1991).

Ao explorar estas vantagens naturais a criança irá de alguma forma educar o ouvido e a capacidade articulatória em relação a novos sons, entoações e ritmos. Podemos então verificar que, relativamente às razões linguísticas, o contacto com uma ou mais LEs ajuda não só a consolidar conceitos básicos da língua materna como também a consciencializar estruturas em outras línguas e ainda a inferir regras de funcionamento verbal (cf. Dias & Mourão, 2005).

Relativamente às **razões socioculturais** nelas englobamos as capacidades que a criança dispõe de aceitar facilmente o que é diferente sem estereótipos nem preconceitos culturais e/ou sociais. Como afirma McLaughlin:

It's argued that children's ability to see the world from someone else's point of view is greater when they are younger - before prejudices have become deep-rooted. It is a good time to broaden their horizons and develop awareness of their own and other cultures and languages - to dispel myths and stereotypes, and bring children into direct contact with speakers of other languages (1992: 1).

Por norma as crianças mostram empatia pelos estrangeiros, suas culturas e tradições e o contacto com as LEs vai ajudar a desenvolver a autoconfiança, as competências sociais

e de comunicação, assim como aumentar a sua auto-estima (cf. Dias & Mourão, 2005; Garabédian, 1996).

A aprendizagem ou o contacto com outras línguas nos primeiros anos de escolaridade facilita a aprendizagem posterior de outras línguas, tal como afirma Trim, *the introduction of a first foreign language at an early stage may facilitate the introduction of a second foreign language at later stage in the course* (Trim, 1995: 39, in Doyé & Hurrell 1997: 12,13), contribuindo também para o desenvolvimento de atitudes positivas face aos outros e suas culturas, ou seja face à alteridade (cf. Doyé & Hurrell, 1997; Fróis, 1993; Kervran 2005; McLaughlin, 1992). Desta forma o confronto com a diferença terá lugar numa fase em que ainda não existe lugar para os estereótipos culturais e sociais.

Perante as vantagens descritas, verificamos que o contacto com as LEs auxilia o desenvolvimento global da criança, ao incidir sobre atitudes pessoais e sociais, motivando-a para aceitar naturalmente o que a rodeia de uma forma divertida e espontânea,

foreign language learning enhances the child's ability to communicate, to listen and react. He becomes more self-confident through development of personal and social skills. Through learning a foreign language he gains an awareness of his mother tongue. Furthermore he is able to distinguish different sounds, rhythms and cadences. The child becomes highly motivated to discover the wider world around him. Foreign language learning and teaching can also be understood as fun and laughter therapy (Hurrell, 1995: 72, in Komorowska, 1997: 51).

Por tudo o que dissemos, defendemos que o contacto com as LEs se deverá iniciar na escola, nos primeiros anos de escolaridade. Encontrámos nas palavras de um dos protagonistas da educação em línguas, H. H. Stern, uma perspectiva global que vai ao encontro deste argumento,

the acquisition of a foreign language must become part of the basic literacy of the child on a par with reading and writing. It is argued that the traditional point of view of primary education as vernacular education is unrealistic, because even by a narrow definition of bilingualism at least half of the world's population is bilingual: and in case everyone lives in a world in which many different languages are spoken and therefore it is not defensible to create through education a rigidly monolingual setting. If education is

to reflect the realities with which we have to live, other languages and other cultures should impinge on children from the earliest stage of formal education (1969: 26).

4 - A Aprendizagem de Línguas Estrangeiras e o Bilinguismo

Na maior parte dos casos, é no sistema escolar que são lançadas as bases para uma aprendizagem de línguas ao longo da vida, na altura em que crianças obtêm uma primeira noção da variedade da língua e da cultura que as rodeiam e das suas próprias capacidades singulares de comunicar com os outros.

É na escola que a maioria dos jovens europeus aprende uma segunda língua. Em 2002, o número de alunos europeus que aprendia uma língua estrangeira no ensino primário, era aproximadamente 50% da sua totalidade. Esta percentagem aumentou de forma particularmente significativa a partir de 1998 em vários países da Europa central e oriental, assim como na Dinamarca, Espanha, Itália e Islândia, estando esta tendência frequentemente ligada às reformas que, na última década, estabeleceram a antecipação da idade para iniciar o ensino obrigatório de uma primeira LE (cf. Eurydice, 2005).

Mas, se regressarmos um pouco no tempo, verificamos que a década de 70 foi pioneira em experiências de ensino de LEs na escola primária e que, somente na década seguinte, ressurgiu na maior parte dos países da Europa um movimento a favor da introdução do ensino de línguas nos primeiros anos de escolaridade (cf. Hagège, 1996: 65).

No entanto, as práticas conhecidas caminhavam no sentido do ensino de apenas uma língua estrangeira nos primeiros anos de escolaridade, daí que as preocupações da época fossem essencialmente sobre aspectos que diziam respeito ao bilinguismo.

Pelas experiências vividas nesta *primeira etapa* do ensino de LEs nos primeiros anos de escolaridade, verificamos que o bilinguismo era sem dúvida uma meta a alcançar. Dizemos *primeira etapa* relativamente a uma *segunda nova etapa* que teve início na última década, e que abordaremos mais à frente.

O *bilinguismo* é uma realidade internacional, existindo pessoas bilingues um pouco por todo o mundo.

Existem múltiplas situações nas quais as crianças podem desenvolver o bilinguismo: imigração, migração, o contacto restrito com outros grupos linguísticos ou a instrução, a escola.

Podemos confirmar este pensamento nas palavras de Baker & Jones quando afirmam que o bilinguismo se pode desenvolver formal ou informalmente,

the topics of bilingualism and second language acquisition are closely related. Becoming bilingual often involves second language acquisition, either achieved formally (e.g. in the classroom) or informally (naturally, for example, in the street and playground, via television and radio) (Baker & Jones, 1998: 642).

Relativamente ao contacto formal com uma LE (na escola, por exemplo), esperava-se que tal contacto resultasse numa situação de *bilinguismo* para a criança que fazia esse mesmo contacto.

Tal como referimos, o contacto com uma língua estrangeira pode ser efectuado de diferentes formas e em diferentes contextos, daí que ao termo *bilinguismo* sejam atribuídas várias classificações. Por exemplo, só no glossário de bilinguismo de Mackey, encontramos referência a dezasseis tipos de bilinguismo: complementar, bilateral, de transição, funcional, horizontal, institucional, minimal, natural, não recíproco, ocasional, produtivo, receptivo, recíproco, regressivo, residual, suplementar, unilateral e vertical (1978, in Coste, Moore & Zarate, 1997). Encontramos ainda referência a mais seis tipos de bilinguismo na obra de Hoffman, *An Introduction to Bilingualism* (1991): escolar, cultural, infantil, precoce, primário e secundário. Desta forma verificamos que o bilinguismo (ou o processo de se tornar falante de mais do que uma língua) se traduz na diversidade de situações de contacto com a LE, dependendo cada uma delas da relação com a própria língua estrangeira.

Interessa-nos particularmente referir que a relação entre uma LE e o seu resultado final (ou esperado) pode acontecer dentro ou fora da escola, de modo formal ou informal e que o bilinguismo faz parte da realidade linguística de muitos países e regiões do planeta.

Uma vez que o bilinguismo era, ou é, associado directamente à aquisição de uma segunda língua, achamos pertinente verificar como o mesmo era considerado durante a

primeira etapa do ensino de LEs nos primeiros anos de escolaridade quando o bilinguismo era a meta a alcançar.

Assim como para a aprendizagem de línguas nos primeiros anos de escolaridade apontamos algumas vantagens também em relação ao bilinguismo, apontaremos vantagens e desvantagens, relativas a diferentes domínios, principalmente linguísticos e socioculturais.

Na segunda metade do século XIX e primeira do século XX, o *bilinguismo* era encarado como um mal relativamente à situação monolingue, responsável pelas dificuldades de aprendizagem oral e escrita. Na primeira metade do século XX, autores como Borel Maisonnay atribuíam ao *bilinguismo* a gaguez ou o seu favorecimento (cf. Gonçalves, 1998: 92). A vivência de uma criança com duas línguas era, à priori, vista como um facto negativo. Encarando o facto de que, para aprender outra língua, a criança inicialmente tenta compreender os inúmeros sons que a rodeiam para depois lhe atribuir um significado, para ser capaz de compreender dois sistemas linguísticos diferentes unindo as palavras para conseguir comunicar, poderá resultar em frustração e insucesso na comunicação se falhar num destes mecanismos (cf. Cunningham-Andersson, 2003: 57). Somente nas últimas décadas do mesmo século, o bilinguismo foi valorizado e considerado como um potencial recurso que oferecia uma mais-valia para a realização de outras aprendizagens.

As vantagens das crianças contactarem com outras línguas foram sendo confirmadas por especialistas de diferentes áreas (cf ponto 2 deste capítulo), o que levou a uma mudança de pensamento relativamente à relação *bilinguismo* /aprendizagem de língua(s),

considera-se que o bilinguismo pode ser, em muitos casos, um factor de desenvolvimento e de realização da personalidade se se desenvolver num quadro social equilibrado: ao permitir o acesso a duas línguas, tal como a dois sistemas de cultura, abre à criança um universo alargado (Frias 1992: 92, in Gonçalves, 1998: 92).

Para maior clarificação do que acabámos de expor, analisamos algumas definições de bilinguismo.

Uma das primeiras definições referenciadas de *bilinguismo* é a do linguista Leonard Bloomfield, que remonta aos anos 30 nos Estados Unidos da América. O bilinguismo é apontado como resultado da aquisição de uma segunda língua (L2) por parte dos imigrantes, facto que poderia levar a uma troca de língua. Isto é, a nova língua seria de tal modo adquirida pelos imigrantes que resultaria numa proficiência linguística, ao ponto de não os distinguir dos nativos (cf. Hoffman, 1991: 15). Podemos ver que esta definição se refere particularmente a uma aquisição informal da LE, fora da realidade escolar.

Uriel Weinreich, um dos fundadores do estudo do bilinguismo e também ele bilingue, oferece uma das mais pequenas definições no seu livro *Languages in Contact: "The practice of alternately using two languages will be called bilingualism, and the person involved, bilingual."* (1968:1, in Hoffman, 1991: 15). Simples e concreto, o autor faz referência ao uso de duas línguas, sem especificar o contexto de aquisição de uma segunda língua.

William Mackey vai um pouco mais longe incorporando no conceito de bilinguismo o uso alternativo de *duas ou mais* línguas,

it seems obvious that if we are to study the phenomenon of bilingualism we are forced to consider it as something entirely relative. We must moreover include the use not only of two languages, but of any number of languages. We shall therefore consider bilingualism as the alternate use of two or more languages by the same individual (1970: 555, in Hoffman, 1991: 17).

Inicia-se aqui a noção de plurilinguismo tal como hoje a encaramos, que abordaremos no ponto seguinte deste capítulo.

Também Skutnabb-Kangas ao traçar o perfil ideal do falante bilingue, refere o facto deste ter a *possibilidade de funcionar em duas ou mais línguas, no seio de comunidades seja unilingues, seja bilingues, em conformidade com as exigências socioculturais de competência comunicativa e cognitiva individuais requeridas por essas sociedades e pelo próprio indivíduo, ao mesmo nível dos locutores nativos (...)* (1981, 93, 96, in Hagège, 1996: 197).

Verificamos que enquanto para alguns autores o uso alternativo de uma ou mais línguas é o suficiente para se alcançar o *bilinguismo*, para outros a definição tem também

em conta o nível das quatro competências comunicativas dos falantes, implicando que se saiba falar, compreender, ler e escrever duas línguas com a mesma facilidade (cf. Hoffman, 1991; Skutnabb-Kangas, 1984).

No entanto, Cohen (1991) ao considerar bilingues todos aqueles que pensam em duas línguas da mesma forma, defende também que, a ausência do contexto cultural na aprendizagem de uma LE na escola assim como a existência de uma língua dominante, a língua do território, não transforma o aluno num bilingue (in Gonçalves, 1998: 88), traduzindo a concepção de *bilinguismo* é mais restrita e exigente do que para outros autores já citados.

Desta forma concluímos que, ao longo dos anos, o *bilinguismo* foi alvo de reflexão da parte de vários autores e que estes (uns mais do que outros) tinham uma visão mais ou menos complexa de bilinguismo. No entanto, o conceito ao sofrer algumas alterações, desde o simples uso de duas línguas, passando pelo uso de duas ou de várias línguas que se possam dominar, sofreu alterações até chegar ao ponto de ocupar um lugar de destaque nas exigências socioculturais dos indivíduos.

Este *lugar de destaque* é reconhecido nas palavras de Andrade quando escreve:

Actualmente é de opinião geral que o bilinguismo é algo original, rico em potencialidades comunicativas, extremamente dinâmico, portador de criatividade linguística (...) e absolutamente imprescindível para as necessidades comunicativas das sociedades modernas, nomeadamente na perseguição de uma Europa sem barreiras, dado esta se revelar como uma das zonas menos bilingues do globo (1997: 108-109).

As *necessidades comunicativas das sociedades modernas*, referidas por Andrade (1997), foram-se expandindo e nos últimos anos temos assistido a uma extensão das exigências europeias, onde o bilinguismo (domínio de duas línguas) já não é suficiente para servir os actuais propósitos europeus. Uma sociedade com porta aberta a outras sociedades, na qual podemos contactar, mais facilmente, com outras pessoas e consequentemente suas culturas e línguas, mesmo sem sairmos do nosso país, implica que cada vez mais, se compreenda a necessidade de dominar mais do que duas línguas (cf. Comissão da União Europeia, 2004).

As novas realidades originaram, desta forma, uma mudança nas prioridades europeias relativamente à relação com as outras culturas e, conseqüentemente, na relação com as outras línguas. Desta forma, uma *nova etapa* surgiu nos últimos anos nas sociedades europeias, rumando no sentido ao *plurilinguismo*, que ultrapassa, como veremos de seguida, o bilinguismo da etapa anterior.

Acreditamos aqui que o contacto com uma LE fornece, de alguma forma, um *contrato de garantia* para o plurilinguismo posterior (cf. Hagège, 1996: 70). Com efeito, tal como já referimos, há quem defenda que as crianças que começaram muito cedo a aprendizagem de uma LE, possuem, em comparação com aquelas que só começam mais tarde, uma facilidade muito maior na aprendizagem de novas línguas. Se acreditarmos na existência de um *contrato de garantia*, teremos de concordar que o primeiro lugar onde esse *contrato* se inicia e começa a ser lavrado é nos contextos escolares que as nossas crianças vão vivenciando.

5. O Plurilinguismo e as Políticas Linguísticas Educativas Europeias

O plurilinguismo está no centro das novas ideologias linguísticas, estando directamente articulado com a necessidade de protecção legal dos grupos minoritários, a preservação da herança linguística europeia, o desenvolvimento das competências linguísticas dos indivíduos e o desenvolvimento de um sentimento de *identidade europeia* num contexto de *cidadania democrática*. Este sentimento de cidadania democrática está intimamente relacionado com o conhecimento do mundo actual e com o saber aceitar positivamente as diferenças e a diversidade (cf. Beacco & Byram, 2003: 30). Esta nova *identidade europeia* passa sem dúvida por uma evolução do conceito de *bilinguismo* para o conceito de *plurilinguismo*. Como verificamos pelas palavras do Conselho da Europa,

plurilingualism provides the necessary conditions for mobility within Europe for leisure and work purposes, but is above all crucial for social and political inclusion of all Europeans whatever their linguistic competences, and for the creation of a sense of European identity. Language education policies in Europe should therefore enable individuals to be plurilingual either by maintaining and developing their existing

plurilingualism or by helping them to develop from monolingualism (or bilingualism) into plurilingualism (Conselho da Europa, 2003: 9).

Uma das primeiras vezes que o plurilinguismo aparece referenciado enquanto forma de educação linguística é num projecto iniciado em 1995, quando os estados pertencentes ao Conselho da Europa, através do *Framework Convention for the Protection of National Minorities 1995* (European Treaties Séries no.157), concordaram em: *começar a promover as condições necessárias para que as pessoas pertencentes a minorias nacionais mantenham e desenvolvam a sua cultura, assim como preservar os elementos essenciais da sua identidade, nomeadamente, religião, língua, tradições e herança cultural* (section II, article 5).

No decorrer do projecto foram elaboradas Resoluções e Recomendações mais específicas para o ensino de línguas das quais salientamos a Recomendação No R (98) 6 do Comissão de Ministros dos estados membros, proveniente do projecto implementado pela Comissão da Educação entre 1989 e 1996 *Language Learning for European Citizenship*. Neste projecto as medidas a serem implementadas relativamente ao ensino e aprendizagem de línguas modernas incluíam particularmente: *Promote widespread plurilingualism (...) by diversifying the languages on offer and setting objectives appropriate to each language* (cf. Beacco & Byram, 2003: 30).

Há muito pensado, o plurilinguismo surge como ponto central no mais recente documento proveniente do Conselho da Europa em matéria de línguas *Guide for the Development of Language Education, Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Este Guia permite explicar as políticas educativas que o Conselho da Europa se propõe promover, surgindo o plurilinguismo como o princípio fundador dessa política. Propõe-se ainda ser *an instrument for developing a common approach to language education policy* (cf. Beacco & Byram, 2003), onde o objectivo é oferecer uma ferramenta analítica que poderá servir como referência na formulação e reorganização do ensino de línguas dos Estados-Membros e das políticas linguísticas europeias.

Um dos princípios centrais deste documento apoia-se no facto de que as políticas linguísticas se deverão basear no plurilinguismo enquanto *valor e competência. Valor educacional*, enquanto base para a tolerância linguística: *a tomada de conhecimento do*

plurilinguismo poderá conduzir a um igual valor de todas as línguas, da sua e das dos outros. E uma competência plurilingue, enquanto capacidade de utilizar várias línguas, mesmo em diferentes graus de competência e em diferentes situações (cf. ibid., 2003: 7).

Neste documento, o plurilinguismo, enquanto princípio central, é justificado por razões que abrangem os direitos linguísticos da humanidade, o exercício da cidadania, a inclusão social e ainda a evolução de uma identidade europeia: a) *language rights are part of human right*. Segundo o mesmo documento, as políticas educativas deveriam facilitar a diversidade linguística europeia e reconhecer os direitos das línguas a todos; b) *the exercise of democracy and social inclusion depends on language education policy*. A capacidade e a oportunidade de utilizar o repertório linguístico são cruciais para a participação nos processos democráticos e sociais e, consequentemente, para políticas de inclusão social; c) *individual plurilingualism is a significant influence on the evolution of European identity*. O sentimento de pertencer a esta Europa e a aceitação de uma identidade europeia está dependente da capacidade de interagir e comunicar com outros europeus recorrendo a um repertório linguístico total.

Subscrevemos a expressão de Beacco & Byram quando utilizam a expressão “*All languages for all*” como sendo a expressão perfeita para um projecto educacional e a identificação de um valor consensual viável, educando para o plurilinguismo como forma de desenvolver e valorizar os repertórios linguísticos dos outros, educando para a consciência plurilingue como educação para a tolerância linguística (cf. Beacco & Byram, 2003: 28)

Na nossa perspectiva, o *plurilinguismo* é o despertar para a diversidade linguística, através do respeito por outras línguas, passando pela sua aceitação e posterior utilização. O plurilinguismo é a aceitação e o reconhecimento da necessidade de um falante fundamentalmente plural, um valor que se baseia na tolerância linguística, elemento essencial para uma educação intercultural numa Europa renovada.

Este conceito ultrapassa o conceito de bilinguismo, meta desejada na *primeira etapa* do ensino de LEs, na medida em que se reconhece o valor de todas as línguas e não somente um ou outra em especial. E também porque não existe a preocupação de se atingir uma proficiência linguística, semelhante à de um locutor nativo.

O Conselho da Europa, perante este novo *cenário linguístico*, ultrapassando o conceito de bilinguismo como meta a alcançar numa *primeira etapa*, onde o objectivo relativamente ao ensino de LEs ultrapassa o ensino de uma só língua estrangeira, tem conferido nos últimos anos uma grande importância ao conceito de *plurilinguismo* na abordagem da aprendizagem de línguas. Desta forma, o Conselho salienta o facto de que *à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se desenvolve, da língua falada em casa para a sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência directa), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem* (Conselho da Europa, 2001: 23).

Desta forma, pressupõe-se que os interlocutores plurilingues podem saltar de uma língua para a outra não sendo necessário serem profundos conhecedores de todas elas. Desta forma, os indivíduos plurilingues terão a competência de estabelecer um certo grau de comunicação se recorrerem aos seus instrumentos linguísticos, experimentando e explorando as formas para-linguísticas (a mímica, os gestos, as expressões faciais, etc.) e todo o seu reportório anterior.

Na nossa óptica, o *plurilinguismo* é a forma de educação linguística que mais se adequa às novas realidades europeias, ou seja, que se identifica com a *nova etapa* do ensino de LEs ao abranger o reconhecimento e a importância de todas as línguas e culturas, através da preservação e aceitação da diversidade linguística e cultural. Desta forma, o plurilinguismo tem uma grande influência na construção de uma nova identidade europeia.

O objectivo desta educação linguística é o desenvolvimento de uma *competência plurilingue*, enquanto capacidade de utilizar várias línguas, mesmo em diferentes graus de competência, e em diferentes situações (cf. Beacco & Byram, 2003: 7).

No entanto, num contexto onde a língua não é apenas um aspecto fundamental da cultura, antes sim um meio de acesso a manifestações culturais, o *plurilinguismo* tem de ser visto também no contexto do *pluriculturalismo* (cf. Conselho da Europa, 2001: 25).

Assume-se, assim, que, num cenário de pluriculturalismo, o indivíduo plurilingue é capaz de respeitar a diversidade linguística e cultural, de ter atitudes de tolerância e

respeito perante o que é diferente, assumindo a *competência plurilingue* também uma significação *pluricultural*.

O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre *o mundo de onde se vem* e *o mundo da comunidade-alvo*, através da sua língua e cultura, produzem uma tomada de consciência intercultural. O desenvolvimento de uma competência cultural no indivíduo, ou seja, as várias culturas (nacional, regional, social) às quais esse indivíduo teve acesso não co-existem simplesmente lado a lado, são comparadas, contrastam e interagem activamente para produzir uma competência pluricultural enriquecida e integrada (cf. Conselho da Europa, 2001: 150). Assim, a *competência plurilingue* surge intimamente ligada à *competência pluricultural*, caminhando lado a lado, como uma. Desta forma consideramos a competência plurilingue e pluricultural como uma só. Vejamos um pouco melhor o que significa.

6. A Competência Plurilingue e Pluricultural - objectivo educativo indispensável

A competência plurilingue e pluricultural é entendida como *a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui conhecimento em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas* (Conselho da Europa, 2001: 231; Coste, Moore & Zarate, 1997: 12). Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência *complexa* ou até *compósita* à qual o utilizador pode recorrer.

As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra língua e contribuem para uma consciencialização, e uma competência de realização interculturais. Permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais (cf. Conselho da Europa, 2001).

Este *desenvolvimento da personalidade do indivíduo* é conseguido através do desenvolvimento da sua *competência de aprendizagem*, que por sua vez reúne a capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário (cf. Conselho da Europa, 2001: 154). Quando o indivíduo aprende a armazenar conhecimentos anteriores e os encaixa nos novos conhecimentos, quer linguísticos quer culturais, está a colocar em prática a sua *competência de aprendizagem* e, automaticamente, a desenvolver a *competência plurilingue e pluricultural*.

Quando falamos em competência plurilingue e pluricultural, referimo-nos, assim, a uma competência que se vai construindo através das experiências que ocorrem em diferentes contextos sociais e culturais e ao conhecimento resultante dessas experiências. O conhecimento não fica armazenado em compartimentos separados, muito pelo contrário esses compartimentos interagem e interrelacionam-se dinamicamente. A competência que se pretende desenvolver é, desta forma, *activa e evolutiva*, em resultado das experiências vividas (cf. Coste, Moore & Zarate, 1997: 15).

A competência plurilingue e pluricultural é também *desigual*, na medida em que os aprendentes atingem um maior conhecimento numa língua do que noutras e visto que o perfil de competência varia de língua para língua. O aprendente pode desenvolver uma competência oral excelente em duas línguas e uma competência escrita apenas boa somente numa delas (cf. Conselho da Europa, 2001: 187).

Este *desequilíbrio* está associado à *natureza evolutiva* da competência plurilingue e pluricultural. Enquanto a visão tradicional da competência comunicativa *monolingue* na *língua materna* se apresenta como rapidamente estabilizada, uma competência plurilingue e pluricultural sugere um perfil de aprendente inteiramente provisório, pois exige uma evolução inerente ao contacto efectuado junto de outras línguas e culturas. Por outras palavras, o trajecto de vida profissional, familiar, as experiências sociais (viagens, leituras, passatempos) do indivíduo em causa, originarão modificações significativas nos seus conhecimentos linguísticos e culturais, de maneira a que se verifique uma alteração nas formas do seu plurilinguismo (cf. Coste, Moore & Zarate, 1997: 12; Conselho da Europa, 2001: 187).

Acreditamos que o desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural se poderá transformar numa *essência aglutinadora* que fará da diversidade linguística e

cultural europeia uma *identidade única* compatível com os seus valores de abertura para o mundo (cf. Beacco & Byram, 2003: 39). Esta *essência aglutinadora* apresenta-se então como *activa, evolutiva, complexa, desigual e desequilibrada*, que permite ao indivíduo em causa encarar as novas experiências linguísticas e culturais abertamente, ao longo da sua vida em sociedade. Não esqueçamos, no entanto, que estas experiências são também vividas na escola, onde o encontro com o Outro diferente linguística e culturalmente acontece.

É nesta nova visão, aberta à diversidade, que a competência plurilingue e pluricultural aparece com uma dupla face. De um lado, o uso da própria língua para poder participar em pleno na vida em sociedade numa perspectiva de inclusão social, *it allows the participation in democratic processes not only in one's own country and language area but in concert with other Europeans in other languages and language areas*. Do outro lado, a aprendizagem de outras línguas para uma compreensão mútua nos seus argumentos, *the acquisition of plurilingual competence leads to a greater understanding of the plurilingual repertoires of other citizens and a respect for languages rights, not least those of minorities and national languages less widely spoken and taught* (Breidbach, 2002: 17).

Em jeito de conclusão, a *competência plurilingue e pluricultural* surge como a capacidade de utilizar línguas para fins comunicativos e participar numa acção intercultural, onde o indivíduo é visto como um agente social que possui proficiência em diferentes línguas e em diferentes graus e experiência em várias culturas. Esta capacidade é concretizada no repertório de línguas que o indivíduo consiga utilizar a nas situações em que for capaz de participar (cf. Beacco & Byram, 2003: 7; Conselho da Europa, 2001: 231; Coste, Moore & Zarate, 1997).

Perante tudo o que expusemos, acreditamos que o indivíduo aprendente ao desenvolver a competência plurilingue e pluricultural usufrui de uma perspectiva linguística e cultural global, que lhe permite encarar a diversidade linguística e cultural de forma natural e sem preconceitos. Desta forma o indivíduo estará preparado para se envolver em diversas situações comunicativas, onde o Outro é encarado como um ponto de encontro de trocas linguísticas e culturais, vistas como uma mais-valia para o seu desenvolvimento global enquanto cidadão activo e consciente.

7. A Integração das Línguas Estrangeiras nos Primeiros Anos de Escolaridade

Reconhecida a importância social, cultural, assim como certificado o valor formativo e educativo das LEs e conhecidas as prioridades europeias relativamente ao mesmo assunto, é urgente procurar compreender de que forma as LEs se podem integrar nos primeiros anos de escolaridade.

O contacto com LEs pode ser efectuado de formas diferentes, pelo que mencionaremos neste trabalho três modelos de abordagem que são: a sensibilização à diversidade linguística e cultural; a sensibilização a uma só LE, e, finalmente, a aprendizagem sistemática de uma LE.

7.1. A Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural

Sabemos que a escola desempenha um importante papel no primeiro contacto com as LEs. No entanto, não existe obrigatoriedade de efectuar esse contacto através da aprendizagem sistemática de um ou outra LE. Tal como afirma Michel Candelier:

Les langues sont diverses, et il existe une autre option, encore largement méconnue, dont on a pu montrer récemment les effets positifs. Selon cette autre voie, que exige des investissements limités, il s'agit de se saisir de la diversité des langues pour en tirer divers bénéfices éducatifs, au sens le plus riche du terme. Les langues deviennent une porte sur la diversité de l'humain, mais aussi la porte de compétences essentielles, que l'on place aujourd'hui, à juste titre, au cœur des missions de l'école primaire (2001: 1).

Existe então uma outra forma de efectuar um primeiro contacto com as línguas estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade que poderá trazer consigo alguns benefícios educativos, através de uma abordagem ao plurilinguismo e à diversidade de línguas e culturas. Nas palavras de Michel Candelier esta abordagem não só é possível como é também bastante vantajosa,

plutôt que d'introduire l'enseignement d'une langue étrangère particulière à l'école primaire, il conviendrait d'y aborder le plurilinguisme et la diversité des cultures

en tant que tels, dans leur globalité, en présentant aux enfants plusieurs langues, qu'il s'agisse des langues étrangères, de langues de migrants, de langues régionales, de langues anciennes ou de variétés dialectales de la langue nationale (1995: 21).

Segundo o autor, um simples confronto com a diversidade linguística pode, sem dúvida, favorecer nos jovens aprendentes a abertura de espírito à diferença e ao respeito que ela merece. Este contacto com outras línguas e culturas é denominado de *sensibilização à diversidade linguística e cultural*.

Tal como a própria expressão anuncia, a *sensibilização à diversidade linguística e cultural* numa primeira análise, será uma abordagem à diversidade linguística, não através do ensino centrado numa só língua mas, através de uma trajecto linguístico e cultural diversificado que desperte no aluno uma consciência linguística e cultural positiva em relação a todas as manifestações linguísticas e culturais.

Este tipo de abordagem é também referenciada por alguns autores enquanto *l'éveil aux langues*, *awake to languages* e ainda *languages awareness*.

Candelier descreve este tipo de abordagem da seguinte forma: *L'éveil aux langues donne lieu à des activités variées, adaptées à l'âge des enfants: écoute et répétition de comptines, de chansons, de contes, de formules de la vie courante, moments ludiques, moments réflexifs. C'est un travail interdisciplinaire* (2001: 3).

Segundo o mesmo autor *l'éveil aux langues* tem as suas bases nas propostas do movimento de *language awareness* desenvolvido na Grã-Bretanha nos anos 80 por Eric Hawkins e outros investigadores e professores (cf. Candelier, 2005: 418).

Valorizando todos os modos de dizer, um dos principais objectivos de uma *sensibilização à diversidade linguística e cultural* consiste em abrir caminho para a aceitação da alteridade através de um contacto com várias línguas e culturas.

Este contacto vai além do simples ensino de uma língua em particular, *the awakening to languages takes us away from the area of teaching/learning a particular language and leads us firmly into the area of general language education* (Candelier, 2004: 19).

Também o QECR exemplifica a construção de diferentes cenários para uma educação em línguas, num deles, nos primeiros anos de escolaridade, começar-se-ia por

uma *disponibilização* para as línguas, por uma sensibilização e uma consciencialização de aspectos linguísticos tanto da LM como de outras línguas, num processo de uma descoberta da pluralidade das línguas e culturas e de aprendizagem do respeito pela diversidade das línguas dos outros (cf. Beacco & Byram, 2003: 44; Conselho da Europa, 2001: 235).

Esta abordagem enfatiza ainda a *consciência linguística* como uma capacidade indispensável à aprendizagem de LEs. Esta *consciência linguística* pode assumir diferentes formas enquanto a melhor maneira de preparar os alunos para uma sociedade multilíngue (cf. Strecht-Ribeiro, 1998: 113).

Este contacto com as línguas nos primeiros anos de escolaridade deverá ser entendido como um processo introdutório, relativamente ao mundo das línguas e culturas e ser avaliado não quantitativamente mas sim pelo interesse e desempenho que a criança demonstra ao longo das actividades desenvolvidas.

Todas as finalidades de *sensibilização à diversidade linguística e cultural* vão ao encontro da uma das funções principais da escola e de todo o Sistema Educativo, a função de preparar os alunos no sentido de os tornar *cidadãos lúcidos e activos, capazes de dominar o progresso técnico, de dar sentido à vida individual e colectiva, de respeitar o equilíbrio ecológico do planeta, de reduzir a violência, de desenvolver a tolerância, em suma, de forjar um verdadeiro projecto de sociedade* (Michel, 1999: 90).

Deste modo, quando falamos da *sensibilização à diversidade linguística e cultural* nos primeiros anos de escolaridade, não nos referimos, portanto, ao ensino de uma língua estrangeira propriamente dito. O que se pretende com esta sensibilização é que as crianças tenham contacto com diferentes línguas, que conheçam outras culturas, que as respeitem e não as desvalorizem em relação à sua ou em relação a uma outra em particular.

Os objectivos de uma sensibilização às línguas e culturas estrangeiras, segundo um exemplo Kuperberb: *evokes the idea of simple contact through activities which are primarily based on games and serve little or no purpose in the sense that only general objectives are assigned to them, such as generating interest, familiarising children with pictures of a foreign country, only hearing language in the form of songs, nursery rhymes and so on* (in Tost Planet, 1997: 18).

Perante o que expusemos, a sensibilização à diversidade deve ser feita nos primeiros anos de escolaridade através do desenvolvimento de estratégias/actividades que despertem nos aprendentes atitudes positivas face ao plurilinguismo e ao multiculturalismo. Não podemos no entanto deixar de referir que esta sensibilização poderá iniciar-se em qualquer altura noutros anos de escolaridade ou mesmo continuar a ser abordada ao longo do percurso escolar.

Evidentemente, esta educação linguística passa por prestar uma grande atenção ao corpo, aos gestos, aos ritmos, em ligação com música, com o canto, com a expressão plástica, recorrendo-se à visualização de extractos de televisão ou à audição de discos de diferentes países. A criança, desde muito nova, vai, assim, desenvolvendo uma competência plurilingue e pluricultural (cf. Conselho da Europa, 2001; Ferrão Tavares, 1999; Strecht-Ribeiro, 1998).

A sensibilização à diversidade linguística e cultural constitui, nos nossos dias, um poderoso instrumento para a integração dos indivíduos numa sociedade que se apresenta cada vez mais diversificada. Tal facto faz da escola um importantíssimo agente de socialização dos aprendentes, no sentido de os preparar para um contacto permanente entre culturas diversas.

Desta forma, e na nossa opinião, a iniciação aos modos de vida, às sensibilidades e às crenças de um povo e da sua língua, deverá ser feita antes da aprendizagem de qualquer língua estrangeira e desta forma *fixar objectivos culturais logo desde o início da vida da criança e não somente na idade adulta* (Hagège 1996:72; cf. também Conselho da Europa, 2001; Ferrão Tavares, 1999; Strecht-Ribeiro, 1998).

Por tudo que acabámos de expor, concluímos que o trabalho de sensibilização à diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de escolaridade, tem como objectivos principais:

- consciencializar o aprendente da diversidade linguística e cultural das nossas sociedades;
- desenvolver uma “cultura linguística” sobre as línguas do mundo, a partir do contacto com enunciados em diferentes línguas;
- despertar a curiosidade, o gosto, o espírito de abertura e o interesse relativamente às outras línguas e culturas;

- desenvolver competências variadas que proporcionem uma reflexão sobre a linguagem, a língua e a cultura do *Outro* (Candelier, 2004).

Podemos então afirmar que, partindo do princípio que muitas crianças não têm consciência da diversidade linguística e cultural do mundo que as rodeia, acreditamos que, antes de se iniciar um processo de ensino-aprendizagem de línguas propriamente dito, será indispensável passar por uma fase de “ensino indirecto das línguas”, ou seja, uma fase de sensibilização à diversidade linguística e cultural.

7. 2. A Sensibilização a Uma Só Língua Estrangeira

Uma outra forma de abordar as línguas estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade é através da *sensibilização a uma só língua estrangeira*.

Tal como o próprio nome indica, este processo refere-se ao despertar para uma determinada língua, baseado sobretudo numa simples abordagem comunicativa e aquisição de um conjunto de saberes gerais acerca dessa mesma língua.

Se na sensibilização à diversidade linguística e cultural se espera que o aluno desenvolva atitudes positivas para com as outras línguas, culturas e, consequentemente, para com as outras pessoas (cf. Candelier, 2001, 2005; Hawkins, 1999), na *sensibilização a uma só língua estrangeira* o processo é bastante idêntico, ainda que se vise somente sensibilizar para uma única língua, cultura e povo(s) falante(s) dessa língua.

Que tipo de actividades poderemos utilizar para sensibilizar para uma só língua estrangeira?

As actividades que melhor respondem aos objectivos de sensibilizar deverão despertar para a nova língua através da oralidade,

dans un premier moment, il semblerait indispensable d'identifier cette langue en fonction du pays où elle est parlée et de ceux qui la parlent. Par ailleurs, il serait souhaitable de placer l'enfant dans une situation d'écoute et de production le plus tôt possible, même si dans un premier temps le contact est réalisé en langue maternelle, l'enfant devant se sentir impliqué dans ce qui se passe en classe (Fróis, 1993: 81).

Fróis (1993) destaca as situações que incluem ouvir e falar, devendo as mesmas envolver a criança, ainda que, numa primeira fase, se possa recorrer à língua materna.

Também Gaonac'h segue este pensamento quando afirma que é importante expor os aprendentes a exemplos da língua-alvo,

dont l'apprenant puisse abstraire progressivement (sans nécessairement en prendre conscience) des régularités de fonctionnement qui ne seraient pas nécessairement transformées en «règles» explicites. Ces mécanismes sont largement dominants dans l'acquisition de la langue maternelle orale, et l'on peut imaginer que les jeunes enfants peuvent également, les exploiter à propos d'une seconde langue (Gaonac'h, 2005: 18).

Quando analisamos os exemplos que se referem particularmente à sensibilização para uma determinada língua, encontramos um ponto comum em quase todos eles, uma abordagem natural, ou oral, da língua, *since all children acquire the spoken form of their mother tongue without intervention of the teaching or learning of grammar, why not simply expose them to the foreign language and let them acquire it naturally, thus 'imitating the child'?* (Hawkins, 1999: 131).

Esta forma natural tem por base o facto de que *children understand more than they can say. Moreover, they understand before they can talk. Providing opportunities for listening is, therefore, crucial* (Komorowska, 1997: 55). Desta forma, *listening in the primary is of extreme significance as the learning sequence in the mother tongue and in the second or foreign language is largely similar* (ibid.; cf. também Strecht-Ribeiro, 1990: 39).

Uma abordagem totalmente oral, na *sensibilização a uma só língua estrangeira*, é aceitável nos primeiros anos de escolaridade por um período de tempo mais longo do que será possível noutra fase mais avançada da vida escolar da criança, permitindo-lhe um futuro trabalho de maior sucesso com outras línguas (cf. Doyé & Hurrell, 1997: 12).

Hagège defende esta abordagem ao afirmar que uma primeira língua deveria ser introduzida nos dois últimos anos da escola primária, primeiro sob a forma oral,

é então, que a disponibilidade total da criança, de olhos e ouvidos abertos ao universo, deve ser explorada como um tesouro, tão precioso quanto transitório. É então, que os germes das línguas que se semeiam, beneficiam de uma terra ávida. E aí serão recolhidos com o maior zelo, que jamais se encontrará posteriormente (Hagège, 1996: 70).

Encontramos num dos cenários curriculares apontados pelo QECR (Conselho da Europa, 2001), uma referência que, na nossa perspectiva, poderá corresponder à *sensibilização a uma só língua estrangeira*. Neste cenário, a primeira Língua Estrangeira começa também na escola primária, sendo no entanto no segundo cenário dada ênfase à comunicação oral elementar e a um conteúdo linguístico claramente predefinido (com o objectivo de determinar os princípios de uma componente linguística de base, essencialmente nos aspectos fonéticos e sintácticos, enquanto se promove uma interacção oral elementar em sala de aula) (cf. Beacco & Byram, 1997: 45; Conselho da Europa, 2001: 237).

Deste modo, quando falamos em *sensibilização a uma só língua estrangeira* nos primeiros anos de escolaridade, não nos referimos ao ensino de uma língua estrangeira propriamente dito. A finalidade desta abordagem prende-se com o facto de que, através da *sensibilização*, as crianças ao contactarem com outra língua e cultura a respeitem e não a desvalorizem em relação à sua ou em relação a uma outra em particular.

Sabendo que as actividades deverão envolver o aluno e que deverão ser efectuadas oralmente, vejamos de seguida as actividades que se encaixam dentro deste padrão e que poderão facilitar a *sensibilização a uma só língua estrangeira*.

As crianças são geralmente sensíveis à música, mas também às cores e a todas as formas de arte. Esta constatação leva-nos a pensar na *suggestopédie*, método não convencional preconizado por Lozanov. Segundo o autor as capacidades humanas são ilimitadas e uma criança, mesmo muito nova, pode adquirir e interiorizar uma grande quantidade de conhecimentos quando criado o ambiente “que sugira” (cf. Fróis, 1993: 79-80). Também o trabalho com a exploração da imagem, do som e do jogo ajudam a despertar para uma LE (cf. Strecht-Ribeiro, 1998: 109).

Reunimos então actividades que *sugiram* algo ao aluno e que sejam essencialmente do tipo lúdico. A actividade lúdica é uma actividade prazerosa, que deixa a criança feliz e mobiliza a sua acção em níveis elevados de atenção e interesse. O papel da actividade

lúdica deve ser valorizado, podendo coexistir o prazer de aprender e a facilidade de aprendizagem (cf. Pessanha, 2001: 51; Pires *et al*, 1992: 379).

A brincadeira é para a criança representação e comunicação, abertura ao imaginário, à fantasia e à criatividade, mas também unificação e integração com os outros (Pires *et al*, 1992: 387).

Desta forma, todas as actividades de *sensibilização a uma só língua estrangeira* que envolvam o lúdico terão, possivelmente, maior sucesso nos objectivos a alcançar, despertar e simultaneamente aprender e respeitar uma nova língua, contrariamente às desenvolvidas seguindo moldes mais formais.

Assim sendo, actividades que sejam realizadas através de jogos, canções, observação e descrição de imagens, audição de histórias, visualização de desenhos animados, repetição/imitação de sons, breves dramatizações, poderão envolver a criança numa nova língua e criar motivação para uma aprendizagem mais efectiva (cf. Argondizzo, 1992; Halliwell, 1992; Scott and Ytreberg, 1990; Strecht-Ribeiro, 1998).

Estas actividades desempenham um lugar especial na *sensibilização a uma só língua estrangeira*, na medida em que provocam prazer e diversão e treinam o ouvido. Como fazem parte do universo diário da criança, estas actividades, despertam e desenvolvem a imaginação (por exemplo, as histórias representam a forma mais natural de abordagem da língua), contribuindo também para a sua segurança e bem-estar (cf. Pessanha, 2001; Pires *et al*, 1992). Fróis apresenta-nos uma *regra de ouro*, para as primeiras actividades a realizar de *sensibilização a uma língua só estrangeira*:

A notre avis, la règle d'or serait la suivante : il appartiendrait à l'enseignant de ne rien enseigner lors de ce premier moment. Il devrait entrer dans le jeu en annonçant des mots connus de tous les apprenants, et en acceptant de leur part tout ce qui appartient à la langue et à la culture visées (1993 : 81).

No seguimento deste pensamento, encontramos nesta *regra de ouro* de Fróis, uma regra que se poderá aplicar não somente às expressões e palavras soltas que a criança já conhece, como também aos jogos, histórias e músicas que a criança conhece na sua língua que poderão ser jogados, contadas e cantadas na língua-alvo.

Não devemos, no entanto, esquecer que os modelos de sensibilização apresentados facilitam um uso limitado da LE e que as actividades apontadas têm como objectivo

despertar para essa mesma língua. Desta forma estas abordagens não deverão ser de carácter intensivo nem avaliativo, pois os objectivos que perseguem, ainda que envolvendo aspectos cognitivos, são primordialmente afectivos e atitudinais (cf. Strecht-Ribeiro, 1998). Nestes modelos existe uma ausência efectiva de objectivos linguísticos, no entanto, *ouvir* e *falar* são as competências comunicativas predominantes, não existindo também, à partida, uma planificação de longo prazo (cf. Dias & Mourão, 2005).

7. 3. A Aprendizagem Sistemática de Uma Língua Estrangeira

O último modelo que apresentamos de abordagem de LEs nos primeiros anos de escolaridade é um modelo que contempla, tal como o modelo anterior, o contacto com uma só LE, mas desta feita não somente através de uma sensibilização mas sim através da aprendizagem sistemática dessa mesma língua. Quer isto dizer que, num modelo de *aprendizagem sistemática de uma língua estrangeira*, os objectivos serão mais ambiciosos dos que os propostos nos modelos anteriores. Se nos modelos anteriores se desejava que a criança desenvolvesse um sentimento de curiosidade e respeito pelas novas línguas, neste modelo exige-se um pouco mais, quando se demanda um domínio, não só da oralidade, mas também da escrita, como poderemos verificar nos parágrafos que se seguem.

Segundo Strecht-Ribeiro a própria noção de *aprendizagem* privilegia uma definição de objectivos terminais e de uma estratégia clara para os alcançar, comportando em si as ideias de progressão, etapas e objectivos intermédios (cf. Strecht-Ribeiro, 1998: 108). Desta forma, este modelo de aprendizagem da língua, enquanto modelo mais formal, implica uma maior preocupação com a *performance* dos alunos. Espera-se que as crianças sejam capazes de produzir frases correctas na LE, quer na oralidade quer na escrita, traçando-se desta forma objectivos linguísticos concretos (cf. Dias & Mourão, 2005: 18).

A implementação da LE nos primeiros anos de escolaridade através de uma aprendizagem sistemática visa alcançar três grandes metas: a) *aprender a comunicar em LE*, com o consequente desenvolvimento das quatro capacidades básicas (ouvir, falar, ler e escrever); b) *aprender a descobrir uma outra cultura*, utilizando actividades que ultrapassem uma experiência monolingue e monocultural; c) *aprender a reflectir sobre o funcionamento das línguas*, partindo das diferenças e semelhanças entre as línguas em

aprendizagem (LM e LE), para uma consciencialização de certas regras que influenciam a capacidade de comunicar e aprender línguas (cf. Strecht-Ribeiro, 1998: 120-121).

No que se refere à *aprendizagem sistemática de uma LE*, alguns autores referem que a mesma deve ser efectuada de forma integrada e articulada com as outras áreas curriculares (cf. Alonso *et al*, 1994; Pereira, 2003; Strecht- Ribeiro, 1998). Relacionar o ensino-aprendizagem da LE com as restantes áreas disciplinares (os conhecimentos, as actividades, os materiais e as competências específicas que as outras áreas desenvolvem), irá estabelecer um modo de mediar os novos conhecimentos com outros, supostamente, já adquiridos (Pereira, 2003: 59).

Desta forma, relacionar a LE com as restantes áreas do currículo significa associar algo novo a realidades já experienciadas e vividas pela criança. Segundo os defensores desta abordagem, uma metodologia integradora da aprendizagem da LE com as restantes aprendizagens parece facilitar o processo de ensino-aprendizagem, ao possibilitar a exploração de ligações com outros saberes e outras formas de pensar (cf. *ibid.*).

Uma metodologia de integração da LE com as outras áreas do currículo na aprendizagem sistemática de uma LE aparece como a mais aconselhável neste modelo de abordagem, já que, sem descurar o aspecto da língua em si, facilita a consecução dos objectivos educacionais gerais dos primeiros anos de escolaridade (cf. Alonso *et al*, 1994).

Os objectivos principais que se pretendem atingir através da realização de actividades que, sendo de LE, também envolvam outros saberes, prendem-se, nomeadamente, com o desenvolvimento de atitudes sócio-afectivas positivas e com a tomada de consciência de culturas diferentes por parte da criança, ao mesmo tempo que desenvolvem aspectos de carácter cognitivo.

Segundo Widdowson,

um dos meios mais eficazes de ensinar uma LE consiste na associação desta com conteúdos das outras áreas do currículo escolar. Na sua perspectiva, este será o único meio de ensinar a língua com base na comunicação, relacionando a aprendizagem da língua com a experiência quotidiana dos alunos, particularmente nos casos em que a escolaridade é ainda curta e as experiências novas proliferam (in Strecht-Ribeiro, 1998: 47-48).

Num contexto integrador da LE com as outras áreas curriculares, torna-se importante verificar de que forma este processo é viável. Desta forma, Halliwell determina quatro estratégias que apontam para a realização de actividades que, de alguma forma, integram as competências definidas para os primeiros anos de escolaridade:

- utilização do trabalho realizado em aulas de LE para construir materiais que possam ser usados noutras áreas;
- utilização de técnicas de outras áreas para estimular o trabalho com a LE;
- introdução de tópicos de outras áreas na aula de LE;
- utilização da LE para dar aulas inteiras de outras áreas em LE (in Strecht-Ribeiro 1998: 49).

Associar a aprendizagem da LE às restantes áreas disciplinares poderá atribuir-lhe uma dimensão de instrumento de acesso aos diferentes saberes, dimensão essa que se apresenta como desejável porque permite estabelecer ligações entre as experiências vividas e as novas, sendo que esta constitui uma forma eficaz de ensinar a LE com base na comunicação.

A integração curricular das LEs, centrada nos interesses, nas necessidades e nas motivações das crianças, conseguirá aumentar progressivamente o ritmo e a qualidade da aprendizagem das línguas de modo a alcançar situações de bilinguismo e futuras situações de plurilinguismo. Estamos a falar de um currículo que terá ainda de conter conteúdos claramente definidos, realistas e acessíveis a todos os aprendentes, podendo adaptar-se aos vários contextos e ritmos de trabalho e de aprendizagem de modo a ser gerido de forma flexível e contextualizada (cf. Alonso *et al*, 1994; Pereira, 2003; Strecht- Ribeiro, 1998)

Strecht-Ribeiro (1998) apresenta-nos algumas recomendações que importa considerar quando se pensa numa *aprendizagem sistemática de uma LE*, baseadas em alguns estudos e experiências de outros países, nomeadamente a França e a Itália, recomendações essas que importa seguramente ponderar. Salientamos as dimensões que são mais enfatizadas nessas recomendações, a *dimensão linguística* e a *dimensão sócio-cultural*.

Numa *dimensão linguística* torna-se crucial implementar actividades que explorem a dimensão oral da língua, recorrendo à música, educando o ouvido, ajudando a desenvolver a competência fonológica. O recurso a canções, lenga-lengas e poesias serve

um triplo propósito: no *campo linguístico* (estrutura rítmica com tempos fortes e fracos facilitando a acentuação correcta das palavras e a sua pronúncia, etc), no *campo psicológico* (trabalho em grupo diminui a angústia por vezes associada à produção oral) e no *campo cultural* (não é de negligenciar o contributo das canções tradicionais, por exemplo, para despertar para uma cultura diferente). Como diz MacCarthy (1978) *a educação do ouvido é um dos pré-requisitos para a aprendizagem eficiente da língua estrangeira* (in Strecht-Ribeiro, 1998: 123).

Neste modelo de *aprendizagem sistemática de uma língua estrangeira* encontramos algumas características novas relativamente aos modelos anteriormente apresentados, nomeadamente a referência ao rigor da pronúncia e entoação das palavras e/ou expressões da LE.

Uma outra característica, não incluída nos modelos anteriores, é a abordagem da expressão escrita. Como a expressão escrita se trata de um processo complexo e nada espontâneo, requer uma boa dose de prática e de explicitação. Desta forma deverá começar-se por exercícios de destreza e automatização que vão até à escrita compositiva (cf. Strecht-Ribeiro, 1998).

Na *dimensão sócio-cultural*, por sua vez, torna-se crucial implementar actividades que explorem a dimensão social e cultural, através de valores, atitudes e comportamentos.

Se na *sensibilização à diversidade linguística e cultural*, assim como na *sensibilização a uma só língua estrangeira* a dimensão cultural está presente sendo fundamental no contacto com uma ou várias línguas, também aqui o factor cultural não é de descurar. Como temos vindo a referir, a língua não acontece num vazio e o seu conteúdo cultural não é uma abstracção. *A cultura não se ensina porque queremos, mas porque temos de o fazer, a sua abordagem é virtualmente inevitável* (Strecht-Ribeiro, 1998: 124; ver também Byram, 1992).

Se desejarmos alcançar os objectivos traçados teremos de proporcionar um conjunto de actividades que explorem os aspectos culturais e que ajudem o aluno a melhorar a compreensão da sua própria cultura. Este trabalho irá conduzir à formação de atitudes de tolerância para com os outros grupos étnicos, assim como despertar a curiosidade para com a LE, tal como acontece nos outros modelos (cf. Beacco & Byram, 1997; Conselho da Europa, 2001; Hagège 1996; Ferrão Tavares, 1999; Strecht-Ribeiro, 1998).

Partindo dos princípios metodológicos aqui definidos para a *aprendizagem sistemática de uma língua estrangeira*, poderemos então seleccionar algumas actividades e estratégias que poderão consolidar a sua execução em sala de aula.

Tal como nos outros modelos, as actividades deverão ser realizadas através de, por exemplo, jogos, canções, observação e descrição de imagens, sempre no sentido de envolver a criança numa nova língua e fomentar a abertura para com a outra língua e cultura.

Mais ainda, a utilização de textos, imagens, filmes e vídeo criteriosamente bem escolhidos ligados à realidade quotidiana e histórica da língua-alvo, irá de certeza provocar reacções conducentes ao reconhecimento de semelhanças e contrastes culturais, à aceitação das diferenças e respeito para com os outros (cf. Argondizzo 1992, Halliwell, 1992; Scott&Ytreberg, 1990; Strecht-Ribeiro, 1998).

Sabemos que as crianças são capazes de compreender o que se lhes diz ainda antes de compreenderem o significado das palavras individualmente. A entoação, os gestos, as expressões faciais, as acções e as situações são elementos que as podem ajudar a detectar o significado provável das palavras e das expressões desconhecidas. Ao compreenderem uma mensagem por este processo, as crianças começam a compreender a língua e o seu funcionamento (cf. Strecht-Ribeiro, 1998: 53).

Quanto à avaliação que melhor poderá responder aos padrões descritos de uma *aprendizagem sistemática de uma língua estrangeira*, e segundo Strecht-Ribeiro devido ao grupo etário envolvido, parece revestir-se de maior importância um tipo de avaliação formativa, mais do que sumativa ou prognóstica. Desta forma, e atendendo ao tipo de actividades envolvidas, torna-se fundamental desenvolver meios e critérios relevantes para avaliação da expressão oral, tendo em conta não só a correcção do que é dito, mas ainda outros factores como, por exemplo, a vontade de falar e a disponibilidade para comunicar.

Podemos então afirmar que, na *aprendizagem sistemática de uma língua estrangeira*, importa ter consciência das vivências que a criança já transporta consigo, ou seja, do seu desenvolvimento social, cultural e cognitivo. A motivação será pois a palavra-chave para a aprendizagem, onde as situações cativantes numa vertente integradora com outras áreas que a criança bem conhece, são uma grande possibilidade.

Em qualquer um dos modelos apresentados, o contacto com outras línguas é sobretudo despertar para as novas línguas e aceitar as diferenças que elas transportam consigo. Qualquer um dos modelos apresentados é viável nos primeiros anos de escolaridade no entanto, na nossa perspectiva e perante tudo o que temos vindo a descrever ao longo deste primeiro capítulo, quer seja por razões sociais, culturais ou cognitivas, a criança nesta fase escolar deverá, em primeiro lugar beneficiar de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural. Na nossa opinião, este é o modelo que melhor vai ao encontro das recomendações do Conselho da Europa relativamente ao ensino de LEs, mais concretamente por ser o modelo que mais directamente poderá desenvolver a competência plurilingue e pluricultural. As outras opções, ainda que possam, ou devam ser consideradas, terão de ser, primeiramente bem pensadas.

8. As Línguas Estrangeiras nos Primeiros Anos de Escolaridade – a realidade portuguesa.

Expostas as diferentes formas de abordar as línguas estrangeiras, não nos podemos esquecer que a realidade portuguesa sofre, neste ano lectivo de 2005/2006, uma mudança relativamente à introdução de LEs nos primeiros anos de escolaridade.

No início do presente ano lectivo de 2005/2006, o Governo Português seguiu o exemplo da maioria dos países da União Europeia, ao optar por introduzir uma LE nos primeiros anos de escolaridade, mais concretamente nos terceiros e quartos anos do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Ainda que seja um assunto que nos últimos anos tem feito correr alguma tinta, o tema das LEs nos primeiros anos de escolaridade não é, como se pode constatar, um assunto, assim tão recente como se possa pensar.

Em 1989, a possibilidade de aprendizagem de LE no 1º CEB tornou-se num dos aspectos inovadores contemplados na reforma do sistema educativo através da publicação do Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto. O referido Decreto-Lei deu o devido relevo à aprendizagem de LE no âmbito dos ensinos básico e secundário, tendo determinado, no nº 1 do artigo 5º que, no âmbito do 1º Ciclo do ensino básico, as escolas podem *“proporcionar a iniciação de uma língua estrangeira na sua **realização oral e num***

contexto lúdico, de acordo com os recursos disponíveis”. O mesmo despacho determina ainda as condições em que pode ser proporcionada a iniciação à aprendizagem de uma LE no âmbito do 1º CEB, “*poderá realizar-se em qualquer ano de escolaridade, devendo desenvolver-se ao longo do ano lectivo, em actividades de complemento curricular gratuitas e facultativas, sem exclusão de qualquer aluno interessado*”.

Relativamente às actividades referentes à mesma aprendizagem, o despacho anota que estas poderão “*ser promovidas por instituições oficiais, órgãos autárquicos, associações de pais e outras instituições, que suportarão os encargos*”. O mesmo despacho explica que a referida aprendizagem deverá ser articulada com o desenvolvimento dos planos curriculares, “*não podendo perturbar o normal funcionamento da escola, nem originar acréscimo de encargos*”. Finalmente, deverá a escola decidir as actividades de iniciação à língua, ponderando, no entanto, os recursos humanos disponíveis, as características da população escolar, os recursos materiais existentes, assim como o interesse e colaboração da comunidade, designadamente dos encarregados de educação.

Desta forma, evidenciamos que o despacho concede às escolas a plena responsabilidade para a iniciação da aprendizagem da língua na sua “*vertente oral e lúdica*”.

Depois desta data foi publicada alguma legislação explicativa de como esta nova reforma deveria ser implementada. Mas, com o decorrer do tempo, nada se concretizou no sentido de tornar real o que o se pretendia com a publicação do referido Decreto-Lei.

Em 1990, um ano depois da nova reforma, os programas aprovados pelo despacho nº139/ME/90, de 16 de Agosto, incluíam o seguinte: “*d) Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda*” (Objectivos Gerais do Ensino Básico, página 9). No entanto, somente dois anos depois o Ministério da Educação começou a revelar alguma preocupação com o lançamento do ensino de uma LE no 1º Ciclo, quando em Julho de 1992, a Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário publicou o documento “Aprendizagem de uma Língua Estrangeira no 1º Ciclo”.

Neste documento foram delineadas algumas características importantes para um projecto de LE no 1º Ciclo. Este documento, segundo Dias & Mourão (2005), pouco continha que pudesse apoiar os professores que entretanto tinham tomado a iniciativa de fazer chegar LEs, nomeadamente o Inglês e o Francês, às crianças do 1º CEB. No referido

documento, estava descrita a forma como a LE deveria ser abordada, explicitando os processos a utilizar. Os processos deveriam ser aliciantes e motivadores para as crianças, visto que neste Ciclo estava pensada apenas uma *sensibilização* à LE, sendo aconselhadas metodologias baseadas na oralidade e em actividades lúdicas.

Mais recentemente o Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro que estabelece os princípios da organização e gestão curricular do ensino básico, refere no ponto 1 do Artigo 7º que *“as escolas do 1º Ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação a uma língua estrangeira, com ênfase na sua expressão oral”*. No artigo 9º do mesmo decreto, a iniciação a uma LE surge enquanto actividade de enriquecimento do currículo, mencionando que *“as escolas no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico, e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação”*.

Neste enquadramento, a integração de uma língua estrangeira no 1º CEB deverá então ser considerada enquanto actividade enriquecedora do currículo, gerida e decidida pela escola e respectivos professores.

Sabemos que assim foi durante alguns anos, os alunos tinham contacto com uma ou duas LEs, principalmente nas Escolas Básicas Integradas, onde os professores do 2º ciclo iniciavam esse contacto numa vertente o mais lúdica possível. No entanto, também sabemos que a orientação legal existente, que guiasse o professor para tal tarefa, era escassa, ficando todo o processo somente a seu encargo pessoal.

Entretanto, também em 2001, o Ministério da Educação (ME), organizou um documento, *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, onde definiu o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico.

Relativamente às LEs, o documento visa *“fazer emergir as competências específicas na construção de uma competência global em línguas estrangeiras”* (Ministério da Educação, 2001a: 39).

No documento foi novamente pensada a integração de LEs para o 1º CEB. Desta vez definiram-se as competências cujo desenvolvimento se considerou adequado a esta

fase (1º ciclo) e determinou-se que o processo de ensino se centrasse na promoção de uma relação afectiva com a LE. O mesmo documento refere que *“a sensibilização à diversidade linguística e cultural exige que aos aprendentes sejam dadas oportunidades de se envolverem em tarefas e actos comunicativos que lhes proporcionem vivências estimulantes”* (Ministério da Educação, 2001a: 41)

Neste documento é referenciada uma *“sensibilização à diversidade linguística e cultural”* existente, defendendo que *“as aprendizagens em línguas estrangeiras, no 1º ciclo, deverão ser orientadas no sentido de uma sensibilização à diversidade linguística e cultural. A abertura da escola a essa pluralidade traduzir-se-á na criação de espaços de receptividade a outras línguas e outras culturas – eventualmente presentes no meio envolvente -, ao estabelecimento entre estas e a língua materna e ao convívio com outros modos de ser, de estar e de viver”* (Ministério da Educação, 2001a: 45).

Quatro anos volvidos desde a publicação do documento acima referenciado, muitas foram as escolas que seguiram as recomendações das políticas educativas nacionais e viveram experiências de contacto com línguas estrangeiras, através das quais o tipo de abordagem era da responsabilidade das entidades que as desenvolviam.

No entanto, o actual Governo em Junho de 2005 aprovou o *Programa de Generalização do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*, regulamentado pelo Despacho nº 14 753/2005 (2ª série), o qual se desenvolve ao longo do ano lectivo, *em regime de complemento educativo, de frequência gratuita, abrangendo os 3º e 4º anos de escolaridade dos estabelecimentos públicos onde seja ministrado o primeiro ciclo do ensino básico e com uma duração semanal, correspondente a um tempo e meio lectivo (135 minutos)*. O desenvolvimento do programa não poderá perturbar o normal funcionamento das actividades curriculares dos alunos nem do estabelecimento de ensino (ou seja, deverá ter lugar em situação extra-curricular, e todos os alunos envolvidos no programa beneficiarão de um apoio financeiro fixado em €100 por aluno para o ano lectivo de 2005/2006).

Se nos Despachos anteriores as actividades eram da responsabilidade de diferentes entidades (associação de pais, Câmaras Municipais, etc.) sem qualquer tipo de apoio financeiro do governo, desta feita as mesmas entidades podem candidatar-se ao referido apoio. No art.11º do mesmo despacho é definido o perfil dos professores de Inglês que deverão executar o programa.

Depois de aprovado o programa, o Gabinete do Ensino Básico do Ministério da Educação disponibilizou uma lista de recursos disponíveis no mercado de apoio ao professor, tanto a nível da metodologia como de sugestões para utilização em sala de aula. A informação contida na lista está organizada em quatro secções: manuais; recursos para professores; outros recursos e *Websites* de editores.

Como se pode constatar, a introdução de LEs nos primeiros anos de escolaridade, é um tema pensado há quase duas décadas a nível nacional, ainda que, apenas neste ano, se tenha despertado verdadeiramente para a sua importância, ao ser aprovado o Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico.

No entanto, perante os três modelos de abordagem da LEs nos primeiros anos de escolaridade atrás descritos, vemos que Portugal optou por um modelo que se situa entre uma *sensibilização a uma só língua estrangeira* e a *aprendizagem sistemática de uma língua estrangeira*.

Com a publicação do documento “Orientações Pragmáticas” (Bento *et al* 2005), os objectivos para a língua estrangeira (o inglês) vão além da ideia da *sensibilização à diversidade linguística e cultural*, caminhando para um modelo de *aprendizagem sistemática da língua*. Estes objectivos focam aspectos de aprendizagem da língua, encorajando a comunicação, centrando-se também em aspectos interculturais e em estratégias de aprendizagem, na garantia de que a grande preocupação é a educação global da criança.

Segundo o referido documento, são finalidades da Língua Inglesa no 1º ciclo do ensino básico:

- sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua e, ao mesmo tempo, promover a educação para o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania;
- contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e sócio-afectivas, culturais e psicomotoras da criança;
- proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras, desenvolvendo atitudes de autoconfiança e de empenhamento no saber-fazer;

- promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, estimulando a capacidade de concentração e de memorização (Bento *et al*, 2005: 4).

Perante estes objectivos pensamos que esta nova realidade pode proporcionar o desenvolvimento de atitudes de tolerância para com a diversidade, através do contacto com o Inglês, no entanto não podemos esquecer que existe ainda uma meta mais longa a atingir e que é prioritária na sociedade europeia, preservar, manter e promover a diversidade linguística e cultural. Mas para isso não basta defender a necessidade de aprender línguas e facultar a sua expansão, é primordial que se ensine a aceitar a diversidade europeia e/ou mundial.

Desta forma, na nossa perspectiva e tal como temos vindo a defender, a *sensibilização à diversidade linguística e cultural* deveria ser um primeiro passo, precedendo qualquer ensino sistemático de LEs.

Portugal é, cada vez mais, um país de acolhimento de pessoas de outros países e, consequentemente, de outras línguas e culturas. Deste modo, é urgente que estejamos sensibilizados enquanto cidadãos e enquanto professores para a necessidade de formar e educar os jovens no sentido de neles despertar atitudes positivas face ao *Outro*.

Muitas vezes, as crianças que frequentam o 1º CEB não têm noção do ambiente plurilingue e pluricultural que as rodeia. É neste sentido que se têm vindo a fazer alguns esforços no sentido de as familiarizar e de as fazer contactar, cada vez mais cedo, com várias línguas e culturas. Cabe ao professor adoptar métodos facilitadores de inclusão de crianças alógenas e, consequentemente, de incentivar as crianças portuguesas a aceitá-las e respeitá-las.

Mas não são só as crianças que precisam de ser sensibilizadas para a diversidade linguística e cultural, os próprios professores têm de aprender a lidar com a diferença e a perceber claramente o que está em jogo nas diferentes opções de inclusão curricular das LEs nos primeiros anos de escolaridade.

- CAPÍTULO II -
O CURRÍCULO E O PENSAMENTO DO PROFESSOR

INTRODUÇÃO

Perante o cenário que apresentámos, ao longo do primeiro capítulo, é necessário reflectir sobre o papel do professor enquanto gestor do currículo. No desenvolvimento do modelo plurilingue e pluricultural que apresentámos, reclama-se um professor *polivalente e pluridimensional que seja capaz de formar e de se auto-formar para a diversidade* (Andrade & Martins, 2003: 4). A realidade descrita guia-nos na direcção da reflexão sobre o papel que o professor desempenha no sistema educativo actual, na diferenciação, flexibilização do currículo, perante públicos cada vez mais heterogéneos.

O desenvolvimento curricular é encarado como um processo de decisão e gestão curricular, o que implica construir e fundamentar propostas, tomar decisões, avaliar resultados, refazer e adequar práticas curriculares (cf. Roldão, 1999b, 2000a; Ministério da Educação, 2001b).

Desta forma, é objectivo principal deste capítulo analisar algumas concepções de currículo e, ao mesmo tempo, analisar o papel do professor enquanto co-construtor do mesmo.

Num primeiro momento, analisaremos a concepção de currículo em diferentes perspectivas, enfatizando a ideia de currículo como projecto social e cultural. Para isso analisaremos as mudanças que contribuíram para que, no actual cenário educativo, se esteja a lutar por uma nova posição relativamente ao papel do professor enquanto profissional do currículo em acção. Num segundo momento, vamos analisar o conceito de desenvolvimento curricular, assim como o que se entende por gestão curricular. Num terceiro momento analisaremos a génese da profissão docente, investigando conceitos como os de *profissão*, *profissionalidade*, *profissionalidade docente*, tentando caracterizar o que distingue cada um deles para melhor compreensão do papel curricular do professor. Num quarto momento descreveremos a estrutura curricular do 1º CEB, visto ser este o ciclo de ensino de enfoque do nosso estudo, para finalmente nos debruçarmos sobre as representações dos professores, uma vez que o nosso trabalho pretende analisar o pensamento dos professores. Desta forma, torna-se importante esta análise já que, o pensamento dos professores se reflecte na sua acção, permitindo-lhes decidir e construir situações educativas.

1 - A Concepção de Currículo

O termo *Currículo* é passível de múltiplas interpretações, interpretações essas que se representam no modo como é construído e desenvolvido.

Começamos por analisar o conceito de currículo numa *perspectiva formal*, onde as diversas perspectivas teóricas apontam o currículo como um plano de estudos ou programa, muito estruturado e organizado na base de objectivos, conteúdos e actividades de acordo com a natureza das disciplinas (cf. Pacheco, 1996 e 2005). É nesta perspectiva que vários autores como Tyler, Good, Belth, Phenix, Taba, Johnson e D'Hainaut reduzem o currículo a uma *intenção prescritiva*, situada no plano do que deve ocorrer ou do que tem de ser feito, de uma formação antecipadamente determinada em termos de resultados de aprendizagem, geralmente traduzida num plano de estudos. Nesta óptica, falar de currículo ou falar de programa representa uma mesma realidade (cf. Connelly & Lantz, 1991, in Pacheco, 2005: 33).

Numa concepção ainda dominante, o currículo é sinónimo de programa. Esta concepção remete-nos para programas nacionais ou para o currículo escolar na sua apresentação instituída. Para *currículo formal* surgem diferentes designações apontadas por diferentes autores, *currículo oficial* e *currículo prescrito*, respectivamente para Goodlad, 1979 e Gimeno, 1988 (cf. Pacheco, 1996: 69). Esta concepção do currículo corresponde, assim, a um sistema formal de conhecimentos e valores definidos pelos poderes instituídos sendo também considerados como válidos para todos, independentemente de outras variáveis. O *currículo formal* é, assim, o currículo explícito, hegemónico e homogéneo (cf. Lopes *et al*, 2004: 66).

Numa perspectiva mais crítica o Currículo não é visto como um plano totalmente previsto, mas sim como um todo organizado relativamente a questões planificadas em contexto. Por outras palavras, todas as actividades referentes à vida escolar dos alunos surgem na forma de um *currículo informal*. Visto como algo em construção, o *currículo informal* surge como um plano organizado, que inclui conteúdos, métodos e meios, onde se valorizam as experiências e os processos de aprendizagem. Pacheco classifica esta perspectiva informal *como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura predeterminada* (1996). O *currículo informal* surge também como *currículo real* (Kelly, 1980; Perrenoud, 1995), *currículo realizado* (Sacristán, 1988) ou ainda *currículo*

experiential (Goodland, 1979, in Pacheco, 1996). O *currículo informal* diz, assim, respeito ao que realmente se faz, independentemente, ou para além, do formalmente previsto.

Se, numa *perspectiva formal*, Currículo e Programa representam uma mesma realidade onde se apresenta um conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, numa *perspectiva informal* o currículo surge como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação (cf. Pacheco, 1996: 66).

Deste modo, estas duas perspectivas de currículo contrapõem-se ao mesmo tempo que se completam entre si, na medida em que a *formal* é o plano previamente planificado em função de finalidades e a *informal*, o processo decorrente da aplicação do referido plano (Pacheco, 1996; Ribeiro, 1990).

No entanto, para além da formalidade dos programas, dos tempos de escolaridade ou das matérias a cumprir desenvolve-se uma outra perspectiva de currículo, o *currículo oculto* (cf. Pacheco, 2005). Santomé considera *currículo oculto* sinónimo de não escrito, escondido, latente, tácito, implícito, não estudado como “*todos aqueles conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que se adquirem mediante a participação em processos de ensino e aprendizagem e, em geral, em todas as interações que se dão no dia a dia das aulas e escolas*” (1995: 201). Estas concepções encerram duas ideias principais: os alunos aprendem com a experiência social da escola e muitas das consequências possíveis não estão previstas.

Podemos verificar que o *currículo oculto*, no fundo, se traduz em todas as experiências vividas pelos alunos na realidade escolar, junto de todos os que a constituem, alunos, professores, auxiliares e respectivos órgãos de gestão. Compreende-se, assim, a importância que muitos autores concedem ao *currículo oculto*, para se referirem a um currículo que, longe da formalidade dos programas, dos tempos de escolaridade ou das matérias a cumprir, é constituído por valores fáceis de reconhecer mas difíceis de quantificar. Esses valores, tais como integridade, responsabilidade, paciência, compreensão, assim como a capacidade de reconhecer o erro, o saber ouvir e aceitar o outro, aliados ainda a valores opostos como a violência, a agressão, a denúncia, resultam, no fundo, do modo como a vida e a cultura da escola os conseguem fazer passar no seu quotidiano (cf. Lobo Antunes, 2002, in Morgado, 2005: 11). Por outras palavras, no currículo oculto perspectiva-se uma dimensão relacionada com os processos de

socialização inerentes às diversas experiências escolares, que transportam consigo valores ainda que não explicitados como metas educativas a atingir intencionalmente.

O conjunto de experiências educativas vividas pelos alunos, dentro do contexto escolar, ora dependente de intenções prévias, ora como **propósito bastante flexível** que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação, surge nas concepções de currículo propostas por Sacristán, Zabalza, Kemmins, entre outros. Na perspectiva de um propósito aberto e flexível, surge numa *perspectiva de projecto*, resultado da reunião do plano das intenções com o plano da sua realização. Alonso perspectiva o currículo como um *projecto*, quando afirma que “*Orientar a prática curricular numa perspectiva de projecto pressupõe uma concepção flexível e integrada do conhecimento escolar, envolvendo activamente os alunos e professores na investigação de temas e problemas, o que requer o contributo articulado das diferentes áreas do saber e da experiência*” (2002: 70). Roldão consolida esta visão ao afirmar que falar de um currículo que integra as aprendizagens realizadas em contexto escolar, valorizando o seu processo de construção e que é capaz de se ajustar às circunstâncias particulares de cada escola traduz a concepção de currículo como *projecto* (1999a: 44).

A visão de *projecto* implica pensar a educação e o trabalho numa perspectiva de envolvimento numa acção colectiva, e não numa óptica de trabalho individual (Zabalza, 1992), que se opõe à lógica do “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único”, referido por Formosinho (1991). A uniformidade curricular, evidenciada através de programas estabelecidos, deixou de ser uma solução válida para a diversidade sociocultural da escola actual. Desta forma, o currículo tem que ser inevitavelmente distinto, perante públicos cada vez mais heterogéneos, para que as aprendizagens realmente ocorram (cf. Pereira *et al*, 2004: 147). A aceitação da diversidade e do pluralismo exige, naturalmente, o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das aprendizagens.

A diversidade dos públicos e situações de cada escola geram situações específicas que não são solucionáveis por decretos normativos nacionais, têm de ser resolvidas em contexto, tal como em outros campos e sectores. Desta forma se justifica a aproximação do currículo, ou a associação com grande força, no conceito de *projecto*. Segundo Roldão, a ideia de *projecto*, relaciona-se pelo menos com três coisas: (1) *adequa-se a um contexto* (um *projecto* é pensado para uma situação); (2) *obedece a uma finalidade*; (3) *é adaptado*

pelas pessoas que o produzem. Quer isto dizer que o projecto tem a ver com uma realidade, orienta-se para um certo propósito e é concebido e orientado pelas pessoas que nele se envolvem (cf. Roldão, 2000a: 16).

Perante esta visão o que parece relevante é que, à medida que se sublinham as características de diversidade e de complexidade das situações educativas, o conceito de projecto começa a ter uma grande força no plano educativo (Roldão, 2000a). O Currículo Nacional é fundamentado e planeado tendo em conta toda a sociedade e é muito difícil alcançar metas e finalidades comuns se não pudermos diversificar caminhos que possibilitem aprender. Desta forma e, devido ao facto de cada vez mais se tornar inviável a aplicação de modelos organizacionais uniformes perante a diversidade das situações sociais, o projecto configura-se assim como *um dispositivo, aparentemente mais promissor e adequável, de gerir situações com possibilidade acrescida de ajustamento e mobilidade* (cf. Roldão, 2001: 16).

Assim, o currículo enquanto projecto, concretiza as opções da escola acerca da selecção e organização da cultura e da formação que se considera necessária facultar aos alunos através da organização de experiências de aprendizagem significativas que possibilitem uma educação de qualidade para todos (cf. Alonso, 2000: 62).

Nesta concepção de currículo, enquanto *projecto aberto e flexível*, ele é susceptível de ser reconstruído e adequado aos contextos educativos, ou seja, cada escola tem de ser vista como realidade única e irrepetível, porque não existem alunos iguais, professores iguais, contextos iguais, escolas iguais, currículos iguais (cf. Alonso, 2002; Roldão, 1999a, 1999b, 2000a; Pacheco, 1996; Zabalza, 1992). Falamos, desta forma, da passagem de currículo a projecto curricular e da possibilidade que se abre de dar um rosto a cada escola.

O *projecto curricular*, na perspectiva de Roldão pode caracterizar-se como

a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto (1999a: 44).

Os *projectos curriculares* surgem, desta forma, como instrumentos capazes de articular o Currículo Nacional com as aprendizagens essenciais que se pretendem desenvolver, juntamente com as experiências que se pretendem levar a cabo dentro das especificidades de uma comunidade e de um grupo restrito (cf. *ibid.*).

Não obstante as diferentes perspectivas, o currículo pode, desta forma, ser sempre entendido como um *projecto*, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo e abarca várias dimensões, implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo (ou oficial) e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. O currículo é também uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas/ administrativas, económicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (cf. Alonso, 2002; Morgado, 2005; Pacheco, 1996, 2005; Roldão, 2000a; Sacristán, 1995; Zabalza, 1992).

Dentro da complexidade do que significa definir *currículo*, podemos dizer que dificilmente se achará uma resposta definitiva e consensual. Ainda assim, será necessário que todos quantos se debruçam sobre esta questão, estabeleçam as relações do Currículo com a sociedade e os valores que lhe são inerentes (cf. Pacheco, 1996). Desta forma, numa concepção de *currículo como projecto*, a construção desse projecto é um processo cultural e social, na medida em que tem de ser pensado no interior de uma determinada sociedade.

Seguindo o pensamento de Brennan (1985, in Pacheco, 2005: 63), os alunos não entram na escola como folhas em branco nas quais os professores escrevem colectivamente a educação. Trazem atitudes e valores assimilados em família e no meio social em que se inserem.

Um currículo não se elabora no vazio nem tão-pouco se organiza arbitrariamente. Sacristán refere-se ao currículo como uma “*selecção cultural estruturada sob condições psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projecto para a instituição escolar*” (1988: 42, in Pacheco, 2005).

No mesmo contexto, Pardal afirma que um currículo escolar é uma construção sócio-pedagógica, só verdadeiramente compreensível no interior da sociedade e da cultura para a qual existe (1993: 14-15). Nesta perspectiva de *projecto social e cultural*, o currículo é identificado como o conjunto de *aprendizagens* que os alunos realizam, bem

como com o *modo* como está organizado, o *lugar* que essas aprendizagens desempenham no percurso escolar de cada aluno (cf. Ministério da Educação, 2001b).

Nesta análise social e cultural verificamos que o *Currículo* é, acima de tudo, um percurso a ser seguido (Goodson, 1997), um conjunto de pressupostos de partida das metas que se desejam alcançar e dos passos que se darão para as alcançar (Zabalza, 1992). Por outras palavras, *currículo* é o conjunto de habilidades, conhecimentos, que são considerados importantes para serem trabalhados num determinado contexto cultural e social (Morgado, 2005; Pacheco, 1996, 2005; Roldão, 1999a, 1999b; Sacristán, 1995; ver mesmos autores também para a função cultural da escola).

Desta forma, o currículo nacional deve contemplar as principais competências a desenvolver e os tipos de experiências educativas a proporcionar a todos. No entanto, deve ser concebido de acordo com o princípio de que a sua concretização é um processo flexível que requer, nos diversos níveis, interpretação de cada contexto de trabalho, consideração dos recursos disponíveis e tomadas de decisão apropriadas. Por outras palavras, a noção de currículo integra a procura de respostas adequadas às diversas necessidades e características de cada aluno, grupo de alunos, escola ou região (cf. Ministério da Educação, 2001b: 6-7).

Como escreve Tomás Tadeu da Silva, currículo é hoje “*lugar, espaço, território. É trajetória, viagem e percurso. O currículo é autobiografia, a nossa vida, o curriculum vitae: no currículo forja-se a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade*” (2000: 155, in Pacheco, 2005: 162). O currículo é, no fundo, a construção de identidade.

Esta diversidade de definições de currículo reflecte a ambiguidade e polissemia deste conceito. Queremos, contudo, sublinhar a ideia de currículo enquanto projecto dinâmico, negociado e partilhado por toda a comunidade educativa um processo aberto e flexível que implica a tomada diferenciada de decisões em funções de variáveis inerentes à realidade singular de cada comunidade educativa, o que pressupõe “*analisar as situações, tomar decisões e agir em conformidade com essas decisões e com o balanço que se vá fazendo dessa acção*” (Leite, 2001: 34). A ênfase nesta ideia prende-se com o facto de pensarmos ser esta actuação mais positivo de se pensar o currículo.

No entanto, e porque as mudanças que se registam no campo social são permanentes, não podemos deixar de salientar a importância *da evolução e mudança* no

campo da teoria e prática curriculares, não podendo, desta forma, nenhuma teoria ser considerada como *um ponto de referência estável* para o estudo do currículo (cf. Kemmis, 1993: 30). Neste sentido Taba (1983, in Pacheco, 2005), defende que o currículo deve incluir os processos de interpretação, discussão e consideração da mudança.

A comunidade educativa é hoje confrontada com mudanças importantes no campo curricular. No entanto, dificilmente podemos falar sobre as mudanças que ocorrem no campo da educação sem nos referirmos ao que se passa no cenário social mais amplo. E, nesse domínio, deparamo-nos com um contexto repleto de transformações que não são facilmente compreensíveis, porque estão a alterar radicalmente o nosso quotidiano e a nossa maneira de ver o mundo (cf. Rodrigues, 2003, in Morgado 2005: 56). Elas ditam as actuais necessidades sociais e, por isso, é preciso tê-las em consideração.

No desabrochar deste novo milénio, as mudanças que se fazem sentir, originadas pela crescente abertura das fronteiras políticas, culturais, científicas e económicas, assim como o rápido desenvolvimento de novas fontes de informação, têm, em conjunto, suscitado uma nova visão das actuais necessidades sociais e, conseqüentemente, de uma nova visão da educação em línguas (cf. Capítulo I).

Mais ainda, o reconhecimento da diversidade, acompanhado de um incremento da desigualdade cultural, o aumento das diferenças entre ricos e pobres, a mundialização da economia, a flexibilidade económica, a aceleração da mudança, a sociedade digital, o desenvolvimento da informática, a divulgação mais rápida da informação, associadas ao declinar da família tradicional, do aumento da incerteza, da instabilidade e da insegurança são realidades cada vez mais presentes (cf. Hargreaves, 1998).

Perante estas circunstâncias em que a globalização mundial marca inevitavelmente o início deste novo século, a nova visão das necessidades sociais reflecte-se inevitavelmente nos sistemas educativos, devendo a **escola** forçosamente arquitectar uma nova estrutura que lhe permita adaptar-se às necessidades sociais, desenvolvendo um novo discurso e um novo espaço curricular (cf. Goodson, 1997; Pacheco, 2005).

Principiamos por identificar a própria natureza dos destinatários na escola que hoje em dia representam toda a sociedade, tendo a passagem de um sistema de ensino de elites para um sistema de ensino de massas implicado uma forçosa diversificação da oferta educativa (cf. Dacio, 2005). Ainda que este seja um factor positivo, não podemos esquecer que traz consigo novas realidades, *nomeadamente as problemáticas da diferenciação*

curriculares para situações que divergem cada vez mais (cf. Roldão, 2000a: 8). Esta mudança educacional no campo curricular, segundo Roldão (ibid.), é caracterizada por uma mudança de paradigma. A fase que atravessámos, ao longo do século XX, decorreu dentro de um sistema orientado por uma lógica nacional e distributiva. É na segunda metade do século XX que podemos identificar, em vários países da Europa, dois grandes movimentos diferenciados na formulação das políticas educativas e, consequentemente, das políticas curriculares (cf. Charlot, 1994, in Morgado, 2005: 18).

Um primeiro movimento, baseado numa política educativa centralizadora que, na segunda metade do século passado, em muitos países, gera o autoritarismo do Estado, a uniformidade do ensino e da formação levando a uma centralização educativa. Este movimento, que pugnava pela democratização social e escolar, produziu reformas baseadas numa regulação *top-down*, no controlo do currículo e das escolas (cf. Morgado, 2005: 18). Mais concretamente, depois da Segunda Guerra Mundial tem lugar uma ruptura, na altura em que a escola herdeira do século XIX dirigida relativamente a públicos mais restritos e relativamente homogêneos, registando-se uma mudança fundamental no que respeita ao movimento da massificação da escola, resultante do reconhecimento do direito de todos à educação (cf. Roldão, 2000a: 9).

Segundo Roldão, tudo isto se relaciona com o currículo na medida em que o modelo, o paradigma curricular dominante, é o paradigma herdado de uma época caracterizada por um currículo nacional destinado a um público que já se adivinhava restrito, currículo esse com necessidades e expectativas relativamente à escola muito diferentes das que ocorrem hoje, como veremos mais à frente (cf. Roldão, 2000a: 9).

Durante este primeiro movimento, onde imperava o autoritarismo estatal, a educação era, logicamente, remetida ao estado (poder centralizado administrativamente), sendo da sua responsabilidade a *distribuição* dos serviços (educação, saúde, etc.). No entanto, a massificação do ensino e o aumento da complexidade do sistema educativo originam novos problemas de governabilidade, na medida em que se torna quase impossível manter um controlo sobre as periferias através de uma administração tradicional de modelo centralizado-concentrado (cf. Lima, 1998: 10). É este o *pano de fundo* para uma melhor compreensão do que acontece nos dias de hoje, onde com a massificação do ensino, os públicos homogêneos deram lugar a públicos cada vez mais heterogêneos onde já não se justifica, nem encaixa, uma gestão de serviços centralizada, na

medida em que as diferentes realidades nacionais contêm diferentes necessidades (cf. Roldão, 2000a). Neste cenário, o Estado passa a ser visto como um travão ao desenvolvimento social e tecnológico e as políticas sociais dominantes – educação, saúde – começam a entrar em rota de colisão com a emergência de novas políticas de mercado (cf. Morgado, 2005: 19).

É então nas décadas de 80 e 90, com o despontar de uma crise de legitimação do Estado, que surge um segundo movimento social com tendências desreguladoras, tentando reconstruir uma determinada identidade social fragilizada e procurando, em simultâneo, implementar novas políticas de (re)legitimação, onde se encaixa a educação e a saúde, entre outros serviços. São estas mudanças, justamente com a rapidez, complexidade, compressão, incerteza, que caracterizam o mundo em que vivemos, que acabariam, inevitavelmente, por se reflectir no campo educativo, colocando numerosos problemas e lançando novos desafios aos sistemas escolares modernos e aos professores que neles trabalham (cf. Morgado, 2005: 20 e 64).

Na realidade, vivemos um momento de transição muito complexo, num quadro social bem diferente das sociedades ordenadas e previsíveis que conhecemos até há relativamente pouco tempo. Procuram-se novos modelos de organização e acentuam-se *“as rupturas com os sistemas tradicionais em que essas sociedades assentavam: a família, os códigos de relações sociais, os processos de socialização, as hierarquias religiosas e militares, e outros sistemas que constituíam os pilares da sociedade industrial”* (Ambrósio, 1999: 17). Um quadro social recheado de incongruências e disparidades, onde o progresso, o desenvolvimento e a mudança reclamam, de todos e de cada um de nós, uma nova forma de perspectivar e enfrentar o mundo, um profundo empenho e compromisso para com os outros, alicerces fundamentais da construção de uma verdadeira sociedade democrática (cf. Morgado, 2005: 15).

No entanto, e porque as mudanças sociais são permanentes, as questões curriculares estão continuamente na centralidade do debate educacional. O contexto educativo português actual, em consonância com a teorização e as tendências identificáveis na maioria dos sistemas educativos europeus na década de 90 e no início do século XXI, configura com clareza as tensões que atingem o campo do currículo escolar. Decorreram

ou estão em curso iniciativas legislativas⁵ e desenvolvimentos no terreno das escolas que configuram novas formas de o sistema, as escolas e os professores articularem os seus níveis de acção e decisão curricular. Estas iniciativas abrem caminho no sentido de romper com a tradição uniformista do passado, obsoleta no tempo actual, na direcção de uma maior autonomia e responsabilização das escolas pelos seus projectos curriculares, prestando contas deles no quadro de um projecto curricular nacional que os enquadra e regula (cf. Roldão, 2005: 12).

Nomeadamente, com a reorganização curricular de ensino básico em 2001, perspectivou-se um currículo nacional onde se relacionam três preocupações centrais: diferenciação, adequação e flexibilização. A própria noção de currículo que integra a procura de respostas adequadas às diversas necessidades e características individuais e colectivas das diferentes comunidades escolares (cf. Ministério da Educação, 2001b), pressupõe que se estabeleçam diferentes caminhos para que as aprendizagens sejam bem sucedidas e para que se atinjam as principais metas. Defende-se a *diferenciação* pedagógica e a *diversificação* de estratégias de acordo com as situações. A acção de diferenciar de forma adequada, terá de ser desenvolvida acompanhada de uma *flexibilização* muito grande ao nível dos percursos individuais, dos ritmos e dos modos de organização do trabalho escolar, sendo, desta forma, *incompatível com orientações e quadros de actuação rígidos e uniformes* (cf. Ministério da Educação, 2001b: 2).

O conceito de diferenciação curricular parece assim operativo no futuro, e inevitável a sua centralidade efectiva (Roldão, 2005: 18), na medida em que esta diferenciação reflecte as necessidades da sociedade actual caracterizada por uma crescente diversidade e multiculturalidade. Estas características confrontam a escola com novos problemas de adequação e eficácia de resposta curricular face a públicos tão heterogéneos. Cabe à mesma gerir meios de forma a fazê-lo com eficácia e qualidade, de acordo com a especificidade dos seus alunos, garantindo a todos as aprendizagens comuns necessárias previstas no currículo nacional. É neste sentido que o processo de mudança tem vindo a ser implementado, a atribuição à escola um aumento de participação na sua própria gestão, concedendo-lhe poderes e meios para os seus órgãos definirem a política de escola e elaborarem os seus planos de desenvolvimento (Dacio, 2005: 26).

⁵ Projecto de Gestão Flexível do Currículo, em curso desde 1997; Reorganização Curricular do Ensino Básico iniciada em 2001, entre outras.

Perante o que descrevemos, verificamos que as mudanças no campo curricular traduzem a urgência em articular a escola com as novas realidades sociais. Da necessidade dessa articulação assiste-se ao desenvolvimento e implementação de políticas descentralizadoras, tentando mobilizar as estruturas locais, dinamizar lógicas de inovação e de eficácia e, ao mesmo tempo, realçar o papel da **escola**, considerando-a agora como espaço privilegiado de toda a acção educativa (cf. Morgado, 2005). Tais políticas procuram desencadear novas reformas educativas baseadas numa regulação *bottom-up* (Fullan, 2002, in Morgado, 2005), onde a melhoria do ensino parte obrigatoriamente de uma reconfiguração do **papel da escola**, ajustado num maior grau de autonomia e numa lógica de compromisso com os actores educativos, favorecendo o desenvolvimento curricular e a inovação (cf. Morgado, 2005: 21).

A intensa *revolução da informação e do conhecimento* reúne ainda um outro aspecto que interfere directamente com o **papel da escola** – a rapidez com que o conhecimento se torna obsoleto e se renova a si mesmo. Nos dias que correm, os conhecimentos têm um “*prazo de validade muito limitado*” (cf. Marcelo, 2002) e os estudantes acedem facilmente a inúmeras fontes de informação. Tal como afirma Hargreaves, *a incerteza científica mina as alegações relativas à existência de uma base de conhecimento seguro para o ensino e faz com que cada inovação pareça mais dogmática, arbitrária e artificial do que as anteriores* (1988: 11, in Morgado, 2005).

É perante esta sociedade da informação e do conhecimento que os sistemas educativos e, particularmente as escolas,

enfrentam um duplo desafio: por um lado, a garantia de continuidade, ou seja, a escola como lugar de memória, ou de memórias vivas (...) por outro lado, a escola como lugar de memórias futuras, que ainda não tiveram lugar no presente mas representam aventuras inadiáveis de descobertas e de renovação (Carneiro, 1997: 80-81).

Vencer tais desafios, passará pelo empenho e pela capacidade colectiva de cada comunidade educativa e, principalmente, pelo trabalho dos docentes.

Tal como Santomé (2001: 232), também acreditamos que “*a visão das instituições escolares como lugares onde, irremediavelmente, se construíram e modelavam as pessoas de forma a perpetuar o modelo de sociedade vigente*” pertence ao passado (in Morgado, 2005). A ideia de uma escola para ajudar a formar pessoas autónomas e críticas, com poder

interventivo, capazes de contribuir para transformar a sociedade em que vivem, foi ganhando progressivamente maior aceitação, sendo hoje, um dos principais propósitos de muitos educadores, pelo menos em termos de propósitos e de ideais éticos.

Assim, não é possível falar de educação sem ter presente explicitamente a figura do **professor**. Ele é um *actor privilegiado* nessa nobre tarefa de *construção do ser humano* uma vez que, de alguma forma, contribui para a forma como cada indivíduo está em sociedade. Desta forma, também os professores terão necessidade se (re)adaptar na escola e em sociedade, para que o seu trabalho possa ser consistente e de qualidade e se coadune com a natureza de uma sociedade em mudança (cf. Morgado, 2005: 10).

Roldão (2000a) considera que os professores são *os profissionais do Currículo* e, como tal, deverão percebê-lo enquanto resultado do processo de construção social que temos vindo a descrever.

2 - O Professor e o Currículo em Acção

Ao considerarmos o professor como profissional do currículo, reconhecemos-lhe directamente um papel de destaque no plano educativo. Desta forma, tendo como base o currículo como *as aprendizagens socialmente necessárias* e o professor como o principal responsável pela realização dessas aprendizagens pelos alunos, o seu papel é colocar o currículo em acção.

Na mesma óptica, Roldão aproxima o conceito de *Desenvolvimento Curricular* à noção de *Currículo em Acção*, ou seja, *os modos de dar forma actual e contextualizada às propostas potencialmente contidas num Currículo Formal, gerindo-as de acordo com as necessidades detectadas e as finalidades pretendidas* (Roldão, 1995: 8).

O conceito de *Desenvolvimento Curricular* surge para expressar uma prática dinâmica e complexa que se processa em diversos momentos e em diferentes fases da acção curricular, de modo a formar um conjunto estruturado de pressupostos de práticas pedagógicas, *é um conceito que não tem a ver só com a execução, tem a ver com a concepção, pôr em prática, reconceptualizar e voltar a pôr em prática* (Roldão, 2000a: 18).

Se o conceito de *Currículo* integra as ideias de um conjunto de aprendizagens para contexto definido, a noção de *Desenvolvimento Curricular* refere-se, sobretudo, ao processo de construção, ou seja, à concepção, implementação e avaliação de práticas curriculares que envolvem todo o conjunto de aprendizagens. Trata-se de um processo complexo, parte integrante da construção e implementação do Currículo, que equivale a uma (re)construção de tomada de decisões para que seja possível uma ponte entre a intenção e a realidade (cf. Pacheco, 2005: 39).

No seguimento desta análise, aponta-se para a necessidade do professor se *curricularizar* ou seja, pensar o seu trabalho em termos de Currículo, atrás definido numa perspectiva de Projecto, porque isso lhe oferece uma perspectiva diferente daquilo que ele faz na sala de aula (cf. Zabalza, 1992: 13), na medida em que abrange uma definição bem mais alargada do que um simples e restrito plano de estudos. Nesta base reside a ideia da necessidade do professor se desenvolver, não apenas enquanto *operário do Currículo* mas também como um dos seus *arquitectos* (Pacheco, 1996: 48).

Nesta óptica, poder-se-á reconhecer a importância do papel do professor enquanto protagonista do *desenvolvimento curricular*, agindo, partilhando experiências, reflectindo e tomando decisões em função da heterogeneidade dos públicos.

O professor, neste contexto, não só executa como também concebe, ultrapassando desta forma a concepção de mero executor, assumindo o seu papel de profissional decisor e gestor, tendo como trunfo o *desenvolvimento curricular*, aqui entendido como o *Currículo em Acção* (Roldão, 1995: 8).

Assim, o desenvolvimento curricular é caracterizado como um *processo circular e integrado* (cf. Roldão, 2000a: 18), ou seja, o *desenvolvimento curricular* implica um processo que envolve conceber e pensar o currículo no qual todas as etapas se deverão articular (pensar, planificar, conceber, executar e ajustar), para que a acção curricular seja completa (cf. Ministério da Educação, 2001b).

Falamos cada vez mais de *decidir e gerir o quê e como* na aprendizagem, incluindo uma transposição didáctica do saber, tendo em conta *para quem e para quê*. Nesta forma de pensar, vemos o desenvolvimento curricular ser encaminhado para um verdadeiro *processo de decisão e gestão curricular* (cf. Roldão, 1999b: 38).

Mas em que consiste afinal esta gestão do currículo?

Gerir o currículo é, acima de tudo, tomar decisões orientadas por etapas concretas a percorrer, *decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridade, com que meios, com que organização, com que resultados* (Roldão, 1999a: 25) numa atitude responsável de ponderação, tendo em conta as necessidades sociais exigidas.

É necessário deixar claro que a gestão curricular está relacionada, acima de tudo, com a responsabilização na procura dos modos adequados a cada situação concreta para que seja possível promover determinadas aprendizagens de uma forma realmente significativa (cf. Ministério da Educação, 2001b; Leite, 2005).

Nesta perspectiva de análise, o papel do professor passa de, apenas *especialista nesta ou naquela disciplina, a construtor e gestor do currículo*, originando mudanças na relação do professor com o próprio currículo, mudança essa que nos encaminha para uma nova representação e prática da profissionalidade docente (cf. Roldão, 1999a: 39).

Ao adoptarmos o currículo como *uma unidade integradora do que se quer fazer aprender*, é obvio que o papel do professor apenas como detentor de uma espécie de *propriedade solitária de uma disciplina* (cf. Roldão, 1999a: 39) se passa a questionar. Tudo o que gira em torno dos conhecimentos científicos desta ou daquela área específica terá como objectivo garantir o sucesso das aprendizagens, na medida em que o papel de professor *decisor e gestor de todo o processo curricular* se transforme na característica principal da profissionalidade docente (cf. *ibid.*)

A visão de currículo pressupõe que o papel da escola e dos professores não se situe essencialmente no terreno da execução mas sim nos da decisão e da organização. Desta forma, na gestão curricular as decisões são orientadas pela análise da situação e dos problemas concretos, pelas prioridades que a escola estabelece, pela apreciação dos recursos humanos e materiais de que pode dispor. **Gerir o currículo** significa, então, analisar cada situação e diversificar as práticas e metodologias de ensino para que todos aprendam tendo em conta os contextos onde ocorre o desenvolvimento desse currículo e os alunos reais a quem ele se destina (cf. Leite, 2005: 21; Ministério da Educação, 2001b).

Nesta perspectiva em que o professor ocupa um lugar de destaque no processo de desenvolvimento curricular, importa analisar a actividade docente, nomeadamente percorrer o lugar da função docente ao longo dos tempos, para que possamos compreender melhor o que significa ser professor nos dias de hoje e qual o papel que para ele se reclama.

3 – À Conquista da Profissionalidade Docente

Para compreendermos a profissão de professor tal como hoje se pensa, consideramos ser pertinente abordar as diferentes fases que marcaram as características da herança da acção docente.

A docência, ao longo dos séculos, foi-se delineando e estruturando como profissão, na medida em que ia sendo definido a quem competia a função de educar. Por volta do século XVI a educação estava a cargo da Igreja, tendo algumas congregações religiosas a responsabilidade específica da educação formal. A segunda metade do século XVIII é um período-chave na história da educação e da profissão docente. Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A génese da profissão tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras *congregações docentes* (cf. Nóvoa, 1995: 15).

Ao longo dos séculos XVII e XVIII a presença do professor no campo educacional foi-se tornando cada vez mais activa. O início do aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e o alargamento dos currículos escolares, contribuíram para que o exercício da actividade de ensino deixasse de ser realizada enquanto actividade secundária por muitos dos docentes de então. Desta forma, o trabalho docente começa a exigir mais tempo e energia por parte de quem o pratica.

António Nóvoa aponta quatro etapas distintas, na estruturação da actividade docente: primeira etapa – exercício a tempo inteiro (ou como ocupação principal) da actividade docente; segunda etapa – estabelecimento de um suporte legal para o exercício da actividade docente; terceira etapa – criação de instituições específicas para a formação de professores; quarta etapa – constituição de associações profissionais de professores (cf. Nóvoa, 1995: 20).

Na **primeira etapa**, durante o século XVIII, classificada por Nóvoa (1995) como o início do processo histórico da construção da profissão professor, assistiu-se à valorização da actividade do professor e caracterizou-se pelo exercício a tempo inteiro, ou como ocupação principal, da actividade docente, deixando de ser uma actividade secundária, passando a ser encarada como uma parte importante da vida profissional.

A **segunda etapa** inicia-se em meados de mesmo século (XVIII), quando os poderes administrativos do Estado tomar para si o controlo da Educação e se principia um processo gradativo de transformação do docente em funcionário do Estado. Nesse sentido, estabelece-se um suporte legal para o exercício da actividade docente e, no final do mesmo século, não é permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado. A criação desta licença/autorização é um momento decisivo do processo de profissionalização da actividade docente, uma vez que facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que iria servir de base ao recrutamento dos professores e ao delinear de uma carreira docente.

Já no século XIX, tem início a **terceira etapa** que é demarcada pela criação de instituições específicas para a formação de professores, uma vez que se considerou que, para exercer a profissão, os professores necessitavam de ter uma formação específica. Foram então criados percursos formativos e até instituições com esse fim, as chamadas escolas normais.

A **quarta etapa** acontece em meados do século XIX quando se assiste ao aparecimento de um “novo” movimento associativo docente, que corresponde a uma tomada de consciência dos seus interesses como grupo profissional. É neste cenário que nascem as associações profissionais de professores, que desempenham um papel fulcral no desenvolvimento de um espírito de corpo e na defesa do estatuto socioprofissional dos professores (cf. Nóvoa, 1995).

Hoje o professor, após um período que decorreu por mais de dois séculos, desempenha (ainda que nem sempre) a sua profissão a tempo inteiro, possui uma habilitação profissional que lhe permite exercer a sua função com base na formação específica obtida numa instituição específica, pertencendo alguns deles a associações profissionais. As etapas descritas foram, não negamos, importantes para a conquista da profissão docente ao longo dos séculos passados, mas se as analisarmos à luz do presente século, deparamo-nos com acontecimentos e mudanças mais recentes que colocam os docentes numa nova etapa. Perante a demanda de descentralização das decisões educativas, cresce a necessidade de aproximar as escolas e os professores das decisões curriculares.

Nóvoa, no princípio dos anos 90, sustentava já esta ideia ao afirmar que

a modernização do sistema educativo passa pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação, na acepção forte do termo. As escolas têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado. O poder de decisão deve estar mais próximo dos centros de intervenção, responsabilizando directamente os actores educativos (Nóvoa, 1992: 17).

Desta forma, verificamos que hoje em dia, devido às mudanças que a profissão docente foi conquistando é certamente mais complexo e mais difícil ser professor do que era há 50, 60 anos ou 100 anos atrás. Empregamos aqui o termo profissão *para identificar um grupo altamente formado. Competente, especializado e dedicado que corresponde efectiva e eficientemente à confiança pública* (Popkewitz, 1992, in Zanatta *et al*, 2002: 160). De ressaltar, no entanto, a inexistência de consenso quanto ao significado universal da palavra *profissão*, uma vez que ela é socialmente construída e retrata a especificidade de cada momento histórico.

Segundo Brzezinski (2002) as transformações que vão acontecendo ao longo da vida dos professores poderão levá-los a alcançar condições ideais que garantam um exercício profissional de qualidade. Esse processo conduz à profissionalização, uma vez que essa poderá ser alcançada mediante um movimento em direcção ao aperfeiçoamento das condições para atingir uma certa valorização social, determinantes para a profissionalidade e o profissionalismo docente.

Poderemos, no entanto, perguntar: mas então o que é ser professor? Em que se diferencia a actividade docente das outras actividades profissionais?

É difícil dizer se ser professor, na actualidade, é mais complexo do que foi no passado, porque a actividade docente sempre foi de grande complexidade. Hoje, os professores têm que lidar não só com os saberes científicos, mas também com saberes pedagógicos, tecnológicos e com a complexidade social (cf. Nóvoa, 2001: 1).

Ao analisarmos o que distingue uma profissão relativamente a outros modos e tipos de actividades verificamos que a actividade profissional, específica de uma certa profissão, se caracteriza pelo domínio de um conjunto de saberes específicos, socialmente valorizados, e fora do alcance da generalidade dos membros da sociedade (cf. Ponte & Oliveira, 2002: 146). As profissões mais prestigiadas possuem as suas normas e valores

próprios, uma forte capacidade auto-reguladora e uma independência face ao resto da sociedade e, em particular, em relação ao Estado. A advocacia e a medicina são os exemplos clássicos de profissões, a que podemos juntar a engenharia, a arquitectura, a enfermagem, o jornalismo, a actividade militar e a actividade artística. Uma profissão envolve o desenvolvimento de uma **actividade profissional** que, por sua vez, compreende tanto processos de rotina como resolução de problemas concretos num domínio delimitado da prática social (cf. Ponte & Oliveira, 2002). Por outras palavras, *o exercício profissional, enquanto acto social, cultural e cientificamente específico, possui uma matriz que o identifica e simultaneamente o diferencia, relativamente aos outros* (Sá-Chaves, 2000: 44).

Relativamente aos conceitos de profissionalidade e de actividade profissional, Perrenoud descreve-os como:

o acesso à capacidade de resolver problemas complexos e variados pelos seus próprios meios, no quadro de objectivos gerais e de uma ética, sem ser obrigado a seguir procedimentos detalhados concebidos por outros. É, pois, ter, mais do que nunca, actividades de execução, capaz de autonomia e de responsabilidades (1993: 184).

A profissionalidade será, desta forma, *o que caracteriza um profissional e o distingue de outro profissional* (Roldão, 1999b: 106), capacitando-o para actuar com autonomia face a diferentes situações, aplicando a cada uma delas soluções contextualizadas.

Roldão (no prelo) analisa as características da *profissionalidade* de acordo com um conjunto não uniforme de elementos que diferentes autores apontam como descritores da mesma e identifica e privilegia quatro particularidades de entre as que são comuns a todos eles. Essas características passam primeiramente por uma *função específica* socialmente reconhecida relacionada com a actividade desenvolvida; por um *saber específico* fundamental ao desenvolvimento da actividade e sua natureza; pelo *poder de decisão* exercido sobre a respectiva actividade, acompanhado de uma responsabilização social e pública; e ainda por uma *pertença a um corpo colectivo* que partilha, regula e defende, através da *função* exercida, de acordo com o *saber* necessário e, conseqüentemente, o *poder* sobre a mesma, poder esse que lhe advém do reconhecimento de um saber que o legitima e transforma em *profissional pleno*.

No entanto, quando analisamos as características da profissionalidade à luz da profissionalidade docente, questionamo-nos se o professor, enquanto profissional, é ou não portador dessas mesmas características.

No caso dos professores, a descrição precisa do conceito de profissionalidade não é fácil uma vez que a actividade profissional, tal com o sistema educativo onde esta se insere, está em permanente elaboração, devendo por isso ser analisado em *função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar*, em suma, tem de ser um conceito contextualizado (Sacristán, 1995: 65).

Se nos centrarmos nas características apontadas à profissionalidade, sem nos esquecermos que as profissões se definem pelas suas práticas e por um certo *monopólio* das regras e dos conhecimentos da actividade que realizam, então a profissão docente é uma *semiprofissão* (Sacristán, 1995: 68), na medida em que, na actividade docente, esse monopólio é limitado por uma certa falta de autonomia sobre a actividade desenvolvida. Tal como afirma Perrenoud, a profissionalização de um ofício, qualquer que seja ele, define-se precisamente pela autonomia que permite ao verdadeiro profissional *escolher* os seus métodos e meios de acção, assumindo plenamente a *responsabilidade* por suas decisões. Desta forma, quanto mais o sistema educativo restringe a autonomia dos professores na selecção de métodos e meios de ensino e avaliação, mais limita as responsabilidades dos professores, constituindo, desta forma, um ***obstáculo à profissionalização***, acentuando o que o autor chama de *desprofissionalização* de seu trabalho (cf. Perrenoud 1998). Esta ideia recai principalmente sobre o facto do **poder** e **função** da actividade docente dependerem de coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo, em geral, e das condições do posto de trabalho, em particular (cf. Sacristán, 1995: 71).

Esta escassez de poder dos professores sobre a actividade docente, sobre a matéria do seu trabalho, sobre o “acto educativo”, nas dimensões do **poder** e do **controlo** da sua **função**, tem, assim, constituindo uma das limitações sérias ao estabelecimento social do seu estatuto como *profissionais* plenos (Roldão, no prelo).

Será então esta *escassez* de autonomia dos professores que obscurece, muitas vezes, o contexto real da acção docente. De um modo geral, os discursos sobre os professores esquecem que as margens de autonomia estão balizadas por questões políticas e históricas,

que condicionam o diálogo entre a teoria e a prática (cf. Sacristán, 1992: 72; Roldão, no prelo).

Mas, retomando a questão atrás colocada, o que distingue, afinal, a actividade docente das outras actividades ou profissões? Segundo alguns autores, a essência da actividade docente é constituída por um *conhecimento profissional específico dos professores* que se concretiza no *acto pedagógico*, o *ensino* (cf. Sá-Chaves, 2000, Sacristán, 1995). Se o ensino é característica da actividade docente relativamente às outras profissões, através do acto pedagógico, não podemos esquecer que cada profissão se torna única precisamente pela actividade que desenvolve em relação às outras (como, por exemplo, a acção médica concretizada no *acto médico*).

E o que caracteriza o *ensino* enquanto actividade docente? Em termos gerais, o ensino pode ser considerado como uma prática social (Sacristán, 1995; Freire, 1974) não só porque se concretiza na interacção entre professores e alunos, mas também porque estes actores reflectem a cultura e os contextos sociais a que pertencem. Neste sentido, educar, ensinar é, sobretudo, permitir um contacto com a cultura, tratando-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante (cf. Sacristán, 1995: 67), na medida em que o professor não será apenas um homem de cultura mas também uma pessoa capaz de estabelecer pontes entre a escola e a casa (cf. Zeichner, 1993: 87), promovendo estratégias de comunicação intercultural, dado que os seus alunos são indivíduos com vivências próprias.

Nesta perspectiva de ensino enquanto veículo cultural e social, hoje, mais do que nunca, torna-se necessário educar no sentido de ajudar o indivíduo a saber compreender-se e a compreender os outros, isto é, uma educação que, para além do saber, elege o *saber-ser*, o *saber-estar* e o *saber-aprender* como principais prioridades. Uma educação que faz do conhecimento, da compreensão, do respeito mútuo, da aceitação, da solidariedade e da convivência os pilares essenciais da construção pessoal, social e cultural do indivíduo (Morgado, 2005: 16).

No entanto, na representação da função de ensinar, enquanto veículo cultural e social, coexistem duas leituras: *ensinar* como professar um saber e *ensinar* como fazer com que o outro seja conduzido a aprender o saber que alguém disponibiliza. Na primeira leitura de *ensinar* – *professar*, o professor é *aquele que professa um saber* que lhe é restrito

e torna-o público, ao passo que na leitura de *ensinar – fazer aprender* o professor surge como aquele que faz aprender alguma coisa (cf. Roldão, no prelo).

Depois de termos já analisado a profissão docente ao longo dos séculos, verificamos que a dimensão de *ensinar – professar* se adequou, na exigência social, a épocas passadas quando o saber era restrito e pouco acessível, e os públicos escolares socialmente limitados e tendencialmente homogêneos, dos séculos XIX e primeira metade do século XX. No entanto, na dinâmica da escola do século XXI, mais do que “dar aulas”, *professar um saber*, discorrer e expor os conteúdos dos programas curriculares, “ensinar” *terá de ser* desenvolver programas de acção e investigar os processos, as variáveis e as competências que influenciam o andamento e os resultados dos programas postos em acção (Abreu, 2004: 287). Por outras palavras, ensinar consiste, desta forma, em *fazer aprender*, em construir e estimular situações de aprendizagem, mais ainda a acção de ensinar, enquanto *fazer aprender*, *trata-se de uma acção transitiva, que não existe se não se exercer sobre alguém e alguma coisa. Ou seja, não só ensinar significa fazer aprender, como fazer aprender alguma coisa a alguém* (Roldão, 1998: 81). Desta forma, o professor não deverá só *professar* um saber, como acima de tudo, deverá saber *fazer aprender*.

Na *missão* de *fazer aprender*, o professor exerce um saber que lhe é próprio, pressupondo, à partida, um conhecimento específico, que não se resume ao conhecimento científico (Sacristán, 1995: 84).

Relativamente ao *conhecimento profissional*, Donald Schön (1983; 1987, in Sá-Chaves), salienta a necessidade de ser um conhecimento em acção, aberto, dinâmico e flexível capaz de se tornar ajustável à especificidade de cada situação e contexto. No lugar de um conjunto de regras pré-estabelecidas, *contendo soluções abstractas e prontas a usar*, para problemas ainda desconhecidos, entende-se que cada profissional deverá desenvolver competências e saberes que lhe permitem a elaboração de soluções singulares para situações também elas singulares e, conseqüentemente, mais ajustadas à natureza de cada circunstância (cf. Sá-Chaves, 2000: 44).

Mas como se relaciona o *conhecimento profissional* do professor com a *função de ensinar*, definidora da sua actividade?

Há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades. É

então através do seu conhecimento profissional que o professor deverá organizar e diferenciar o conhecimento a fim de poder realizar a sua actividade de ensinar, fazer aprender. No entanto, ao *fazer aprender*, o professor não pode esquecer que hoje em dia, já não detém a exclusividade de possuir e distribuir um saber que antes se restringia a ele.

No seguimento desta visão, Roldão (no prelo) tem defendido que a importância do professor, enquanto único detentor e distribuidor de um saber restrito, não se adapta nem se justifica na realidade que vivemos nos dias de hoje. No entanto, o que continua a justificar e até mesmo sublinhar a necessidade social da função dos professores é o facto de serem eles que detém a *função* de fazer aprender um *saber* que socialmente se considera que é necessário a todos os alunos.

O professor não define a especificidade da sua função pelo conteúdo científico, que apresenta ou expõe, mas pela particularidade de *saber fazer com que* esse saber-conteúdo se possa tornar aprendido e apreendido através do acto de ensino (Shulman, 1987, in Roldão, no prelo). Desta forma, faz todo o sentido, e reveste-se de grande oportunidade, o pensamento e a forma de conceptualizar o ensino proposta por Robert Connell quando advoga que *ser professor não é apenas uma questão de possuir um corpo de conhecimentos e a capacidade de controlo de uma aula*, para ser professor, é muito importante *estabelecer relações humanas com as pessoas a quem se ensina; aprender é um processo humano e social árduo*, tal como o ensinar (1997: 91, in Morgado, 2005: 11).

No entanto, para compreender e organizar o conhecimento, o professor precisa, tal como já analisámos, de estar ciente das diferentes fontes de informação que chegam ao aluno. O desenvolvimento de fontes de informação alternativas, basicamente dos meios de comunicação de massas, e não só, obriga o professor a alterar o seu papel de transmissor de conhecimentos (cf. Abreu, 2004: 287). Tal como afirma Esteve, *o professor que pretenda manter-se no antigo papel de “fonte única” de transmissão oral de conhecimentos perde a batalha* (1995: 100).

Desta forma, há que distinguir informação e conhecimento, uma vez que informação não é sinónimo de conhecimento. A informação é oferecida, abundantemente, na sua forma mais pura, sem análise, sem organização, sem valorações, ou seja sem ser analisada nem trabalhada. No entanto,

só a cultura, construída socialmente nos grupos e sociedades, e transmitida de geração a geração, permite apropriar significados comuns, mediante um conjunto de processos de referenciação e descodificação, simbolização e interpretação, que constroem sentidos e permitem trabalhar a informação e organizá-la em corpos de significados que a transformem em saberes, em conhecimento – utilizáveis e comunicáveis (Roldão, 1994 in Roldão, no prelo).

Quer isto dizer que deter um certo conhecimento para depois o *fazer aprender* em contexto de sala de aula, já não é acto único na relação professor-aluno. Segundo Nóvoa (2001: 3), o acto de ensino torna-se mais complexo em pelo menos dois planos: o de organizar o conhecimento e o de compreender esse conhecimento.

No primeiro plano, o autor tende a valorizar uma competência de organização por parte do professor. Isto é, o professor não é, hoje em dia, um mero *transmissor de conhecimento*, mas também não é apenas uma pessoa que limita a sua acção ao interior de uma sala de aula. O professor é um organizador de aprendizagens, face aos novos meios informáticos, por via de novas realidades virtuais. Num segundo plano, na compreensão do conhecimento, não basta deter o conhecimento para o saber fazer aprender a alguém, é preciso compreendê-lo, ser capaz de o reorganizar, ser capaz de o reelaborar e de o transpor para uma situação didáctica. Esta compreensão do conhecimento é ponto essencial na acção prática dos professores, ou seja, nestes dois planos, o professor apresenta-se como um organizador do trabalho escolar, nas suas diversas dimensões e, ao mesmo tempo, como alguém que compreende, e detém um determinado conhecimento, sendo capaz de o reelaborar no sentido da sua transposição didáctica, fazendo aprender.

No mesmo sentido Roldão (no prelo) tende a situar os professores como *profissionais de ensino*, num futuro que se deseja próximo, no que ela denomina de *lugar geométrico*. É neste *lugar geométrico* que se exerce a passagem mediadora entre saberes e aprendentes por *acção especializada deste agente tornado profissional*; no lugar onde é possibilitada e desenvolvida a construção do conhecimento por parte de quem ensina de modo a tornar quem aprende capaz de transformar a informação em conhecimento seu; no lugar onde se constrói a *cultura*, ou seja, o lugar onde se constrói a ponte entre a informação e o conhecimento.

Neste lugar, a acção do professor deverá passar pelo interesse do contexto em que trabalha e pela preocupação em conhecer aqueles com quem trabalha. Só assim, poderá decidir e agir conscientemente face à heterogeneidade dos públicos com que lida. Desta forma o professor, para se tornar verdadeiramente um profissional, terá de reconverter a sua acção como gestor de aprendizagem e a orientação do trabalho do aluno, integrando no seu trabalho todo o potencial informativo das novas fontes de saber, modificando o seu papel tradicional de *transmissor de informação* para *orientador de aprendizagens* (cf. Esteve, 1995: 100).

Depois da análise efectuada verificamos que o professor é chamado a intervir curricularmente, (re)pensando, decidindo e gerindo o seu *desenvolvimento curricular* orientado para o corpo das aprendizagens dos alunos, o que se concretizar reforça o estatuto de profissionalidade docente.

Na nossa óptica, e de acordo com esta posição de conquista da profissionalidade docente, o ensino deverá tornar mais complexa e mais rica a gestão curricular. A acção do professor, enquanto *gestor do currículo*, remete-nos, numa perspectiva do desejável, para o exercício do papel de co-construtor em lugar do mero executor.

Quando o professor, na sua acção profissional, analisa o seu próprio trabalho e exerce sobre essa análise uma reflexão que o direcciona numa acção de repensar a sua prática e procurar novas saídas, estamos perante uma prática reflexiva. *Reflexão* é hoje um termo ao qual alguns autores recorrem para analisar as questões do saber profissional. Alarcão refere como autor central nesta linha de análise Schön (1983 e 1987), onde a reflexão aparece como *elemento fundamental do desenvolvimento profissional*, e ainda como *ingrediente indispensável na formação de professores* (cf. 2002: 222).

A prática reflexiva envolve um círculo de acções que se vão desenvolvendo, corrigindo e aperfeiçoando, no campo da acção profissional, *caracterizada pelas suas dinâmicas de incerteza e decisões altamente contextualizadas, num diálogo permanente com as situações e os actores que nelas actuam e na sábia mobilização criativa de saberes* (Alarcão, 2002: 219).

No entanto, mais importante do que identificar práticas de reflexão é construir as condições para que elas se possam desenvolver, uma vez que, segundo Nóvoa (2001: 4), essas práticas sempre existiram na profissão docente. Segundo o mesmo autor, é impossível imaginar uma profissão docente em que as práticas reflexivas não existam,

acrescentando mesmo que *elas não são inerentes à profissão docente, no sentido de serem naturais, mas elas são inerentes, no sentido em que elas são essenciais para a profissão* (Ibid.).

Desta forma, será através da constante análise das práticas que cada professor desenvolve, que a experiência individual de cada um se poderá transformar em conhecimento. Alarcão (1996) vai um pouco mais fundo, ao enquadrar no pensamento de Habermas o professor reflexivo, afirmando que *só o EU que se conhece a si próprio e se questiona a si mesmo, é capaz de aprender, de recusar tornar-se coisa e de conseguir a autonomia* (in Alarcão, 2002: 219).

No estudo empírico que integra o nosso trabalho ao procurarmos conhecer as representações dos professores sobre a integração curricular das LEs nos primeiros anos de escolaridade, tentámos, sobretudo, que os professores desenvolvessem práticas de reflexão sobre as diferentes formas de integrar as LEs nos primeiros anos de escolaridade (através da sessão de sensibilização - segunda fase do estudo empírico que descreveremos no capítulo seguinte) para no fundo tentarmos conhecer o seu pensamento sobre as suas práticas docentes relativamente à mesma temática.

Para situarmos o estudo, importa, no entanto, conhecer e analisar a especificidade da estrutura curricular na qual se insere o nosso estudo, o 1º Ciclo do Ensino Básico.

4. Estrutura Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico

O 1º ciclo integra-se no Ensino Básico, é composto por 4 anos e constitui o primeiro patamar da escolaridade obrigatória de 9 anos. No 1º CEB, os professores abordam de forma integrada as diferentes áreas de conhecimento. A **organização curricular** deste ciclo inclui áreas disciplinares tão diversificadas como: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressões (Artísticas e Físico-Motoras). Como áreas curriculares não disciplinares, este ciclo de escolaridade básica inclui também a Área de Projecto, o Estudo Acompanhado, a Formação Cívica e, facultativamente, a Educação Moral e Religiosa, bem como actividades de enriquecimento, em que se insere a iniciação a uma língua estrangeira (situação desenvolvida no final do capítulo anterior) (cf. Decreto-Lei nº 6/2001).

O 1º CEB, ou o denominado ensino primário (entendido no sentido de primeiro), com o alargamento da escolaridade básica e, atendendo à progressiva expansão da Educação Pré-Escolar, passou a ser um ciclo intermédio da escolaridade básica (Formosinho, 2000). O 1ºCEB continua a caracterizar-se por constituir uma iniciação às aprendizagens curriculares: entre outras, ler, escrever e contar era a designação tradicional para sintetizar o conjunto de aprendizagens académicas essenciais (Ministério do Trabalho, 2000) durante este ciclo. No entanto, são objectivos específicos deste ciclo: o desenvolvimento da linguagem oral, a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, a aquisição de noções essenciais de aritmética e de cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora (cf. Ministério da Educação, 2001a).

Além dos objectivos referidos, não podemos deixar de referir que o ensino básico, segundo a LBSE tem também como finalidade, entre muitas outras, o *desenvolvimento do raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social (...), assim como inter-relacionar o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano* e, acima de tudo, *fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional* (cf. alíneas a), b), f) da LBSE). No conjunto, verificamos que, nestes objectivos, acima de tudo, os valores culturais e sociais surgem numa perspectiva universal, fundamentais no desenvolvimento de *atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária* (alínea i) art. 7º Cap. II secção II Subsecção I da LBSE). Verificamos, desta forma, que os objectivos para a formação básica vão muito além das aprendizagens curriculares de ler, escrever e contar e que, desde cedo, se objectiva transmitir valores sociais, culturais numa perspectiva universal.

O progressivo aumento da escolaridade básica, entendido enquanto educação integral e sequencial, fez da antiga “Escola Primária” um ciclo interdependente da educação pré-escolar e do 2º ciclo de ensino básico, à procura de uma identidade própria (Formosinho, 2000). No entanto, continua a tratar-se de um ciclo particularmente voltado para a integração e concretização de saberes, com o objectivo de desenvolver práticas e explorações sensoriais, trabalhando o currículo como um todo experiencial (cf. Almeida, 2000: 194).

Aprender nesta escola do 1º ciclo já não consiste somente em “saber ler, escrever e contar” mas, sobretudo, aprender a aprender, apostando na valorização pessoal e social dos alunos (cf. Formosinho, 2000). O desenvolvimento nos domínios emocional, intelectual, físico, social, estético e criador fazem parte de um todo dinâmico e unificador, pelo que esta formação integral e harmoniosa demanda um conceito de currículo também ele integrador, capaz de traduzir todas as experiências que a escola promova social e culturalmente (cf. Almeida, 2000: 194).

Relativamente à estrutura curricular do 1º CEB, esta apresenta um carácter globalizante e caracteriza-se pela monodocência, com a possibilidade desta ser coadjuvada em áreas especializadas, nomeadamente nas áreas das expressões. A monodocência, enquanto especificidade que marca este ciclo de ensino tem repercussões ao nível da profissionalidade docente, conferindo-lhe uma especificidade que a distingue de outros ciclos e níveis de ensino. São professores a tempo integral de um grupo constante de alunos e têm a seu cargo *a gestão integral do currículo e de uma boa parte da organização pedagógica*, do tempo, do espaço, da relação pedagógica, da disciplina na sala de aula, dos intervalos e recreios, das refeições e até, eventualmente, dos tempos livres (Formosinho, 2000: 13-14).

A monodocência tem uma grande tradição histórica que deriva quer das condições objectivas com que foi iniciado o Ensino Primário, quer das necessidades de carácter curricular e pedagógico. No entanto, segundo Pacheco, a monodocência contribuiu durante muitas décadas, entre outras coisas para o isolamento físico e psicológico dos professores e contribuiu para um sentimento de auto-suficiência, que em tudo se opõe à ideia de projecto, ou de gestão de currículo conforme hoje se entende e atrás descrevemos (cf. 2004: 54).

Entretanto, pouco a pouco, e tal como já dissemos, o 1º CEB foi passando de ciclo inicial de aprendizagens académicas e sociais a ciclo intermédio da educação básica. Esta mudança acarreta consequências importantes para o papel da escola básica e para a actuação dos seus professores, que entretanto vai deixando pelo caminho a imagem ligada ao professor da aldeia, na sua sala-escola, isolada geograficamente e necessariamente com recursos limitados.

A evolução social, tal como temos vindo a verificar, acarreta mudanças e novos desafios educativos daí que, o modelo da escola unitária esteja largamente ultrapassado.

Hoje em dia o 1º CEB deve ser um contexto em que iniciar a ler significa iniciar também a ler a imagem dos meios de comunicação social e saber descodificar a informação, para que esta se transforme em conhecimento. Significa, ainda, que ensinar a escrever implica também ensinar a processar um texto num computador e saber lidar com a Internet. Há uma *alfabetização informática* que é indispensável inserir numa noção mais alargada de saber ler, escrever e contar que está inserida no conceito mais vasto de *literacia* (Formosinho, 2000: 17).

Não podemos deixar de referir que, a *literacia* é comumente vista como a capacidade para ler e escrever, no entanto, envolve muito mais isso. A literacia envolve saber interpretar signos, publicidade e outros géneros de mensagens tanto orais como escritas (Heath, 1983, in Cooper, 2000: 6). A literacia envolve também comunicar através das tecnologias, a supracitada *alfabetização informática*. O conceito de *alfabetização* traduz o acto de ensinar e de aprender (a leitura, a escrita e o cálculo), enquanto a *literacia* traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo (cf. Benavente, 1996).

Partindo de uma definição de literacia “*as the ability to communicate in real-world situations, which involves the abilities of individuals to read, write, speak, listen, view, and think*” (Cooper, 2000: 6), então entende-se que literacia seja o conjunto de capacidades de processamento de informação na vida quotidiana. Esta definição vai além da mera compreensão e descodificação de textos, para incluir um conjunto de capacidades de processamento de informação utilizadas na resolução de tarefas associadas com o trabalho, vida pessoal e contextos sociais (cf. Benavente, 1996).

Roldão sublinha o papel fundamental do 1ºCEB na iniciação das numeracias, literacias linguísticas, científicas, estéticas e artísticas, tudo isto numa visão de *literacia* no sentido de fornecimento das componentes funcionais, cognitivas e substantivas que permitem ao indivíduo prosseguir e dominar um código que pode usar nesses vários domínios (2000b).

Desta forma, a iniciação às literacias, assim como uma certa organização e metodologia de trabalho, não esquecendo a tentativa de responder, simultaneamente, à continuidade entre a educação pré-escolar e o 2º ciclo, aos desafios da sociedade e às características dos alunos desta fase etária (cf. Almeida, 2002: 192), são, assim, pontos de referência relativamente às especificidades deste ciclo de ensino.

Não só a evolução social é motivadora de novos desafios educativos e de uma visão alargada de literacia, também a evolução pedagógica que resulta do advento da sociedade da informação, dá um conteúdo diferente ao ensinar a ler, a escrever e a contar. A evolução da ciência e da tecnologia torna necessária a iniciação ao raciocínio científico, logo desde os primeiros anos de escolaridade. A tendência recente, para iniciar o contacto com uma língua estrangeira nos primeiros anos de escolaridade, a valorização do ensino das expressões visuais, físicas e musicais configuram, juntamente com as tendências anteriores, um papel do professor complexo, que se torna difícil desempenhar adequadamente sem apoio.

No que ao currículo diz respeito, estamos, portanto, muito longe da escola da instrução primária onde bastava aprender a ler, escrever e contar. Nesta perspectiva, o 1º CEB é mais complexo e mais difícil do que o “antigo” Ensino Primário. Por isso, em muitos países a prática da monodocência tem sido apoiada sucessivamente com a entrada de outros profissionais e com outros tipos de professores, a apelidada monodocência coadjuvada.

Assim, em muitos países, a monodocência tem sido apoiada por professores especializados, mais frequentemente no ensino nas áreas das Expressões. Ainda que se apoie a monodocência em diferentes áreas, foi nas áreas de Educação Visual, Educação Musical e Educação Física onde se iniciou o primeiro apoio.

Porém, em diversas situações, considerando a formação, a experiência e a eventual especialização do professor titular da turma, pode ser mais útil e necessário que o apoio incida numa outra área disciplinar. Por outro lado, a coadjuvação poderá assumir diversas modalidades, tendo em conta os recursos humanos e materiais que é possível e pertinente disponibilizar e o tipo de enquadramento do 1º ciclo — num agrupamento horizontal ou vertical ou numa escola básica integrada. O apoio ao professor titular pode incidir na planificação das suas actividades lectivas ou assumir a forma de colaboração efectiva no trabalho directo com os alunos, envolvendo professores do mesmo ou outros ciclos de ensino, da mesma escola ou agrupamento, um professor de outra escola, ou ainda outros docentes ou técnicos, no contexto, por exemplo, da actividade da autarquia ou de uma instituição local. No entanto, sejam quais forem as modalidades adoptadas e os intervenientes envolvidos, a coadjuvação deve ser encarada na perspectiva de um trabalho colaborativo e pluridisciplinar num processo em que o professor titular da turma é o

coordenador e o principal responsável por assegurar o carácter integrador e globalizante da concretização do currículo, no quadro do projecto curricular definido para a sua turma (cf. Ministério da Educação, 2001b; Leite, 2004).

Pacheco (2004) corrobora este pensamento quando sublinha que a coadjuvação não deverá ser uma cultura de substituição mas sim uma cultura de cooperação. Quanto à contribuição das coadjuvações, o mesmo autor adianta que, se por um lado tem servido para colmatar lacunas em algumas escolas, por outro desqualificou profissionalmente os professores do 1º ciclo (cf. Pacheco, 2004: 54). Desta forma, verificamos que ao entendermos *coadjuvar* como colaboração e auxílio solidário, então algumas situações de coadjuvação pouco contribuem para melhorar a qualidade de formação que se pretende para o 1ºCEB, principalmente aquelas onde prevalece a substituição em nome da coadjuvação (cf. Leite, 2004: 50).

Perante este cenário, a profissão de professor é, de uma forma geral, complexa (dizemos professor sem especificar o do 1º CEB, já que a complexidade se estende aos outros ciclos), implicando a realização de funções simultaneamente educativas e formativas. É não só necessário que se façam aprender aos alunos determinados conhecimentos, formando-os intelectualmente, mas também que se contribua em grande medida para sua formação pessoal e social, de modo a que cada aluno descubra os seus próprios interesses de aptidões e desenvolva as suas capacidades de raciocínio, memória, espírito crítico, sensibilidade estética e criatividade (cf. Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 2000: 67). Encarando esta complexidade como efectiva, queremos no entanto sublinhar que, perspectivando um currículo enquanto projecto social, cultural, integrado e flexível, uma cultura de monodocência, ou seja, um professor generalista teria todas as condições para o desenvolver. Por outras palavras, um professor generalista teria toda a disponibilidade para fazer uma integração curricular, coordenando todo o processo de aprendizagem de um grupo de alunos, mas, cada vez mais, integrado numa equipa e contando com diferentes colaborações (cf. Rangel, 2004: 66).

No entanto, perante a diversidade dos públicos escolares que se lhe apresentam, a função que o professor poderá ou não desenvolver passa pelas suas representações relativamente às concepções que ele apresenta sobre currículo, gestão curricular e sobretudo sobre as línguas e o lugar que estas ocupam no currículo escolar. Desta forma, e como é nosso objectivo conhecer as representações dos professores sobre a integração

curricular das LEs nos primeiros anos de escolaridade, vamos de seguida analisar a concepção de representação, assim como também analisar a importância das mesmas nas práticas curriculares.

5. O Professor e o Seu Pensamento

Ao percorrermos a literatura sobre os professores e a sua acção profissional encontramos uma grande variedade terminológica referenciada à noção de *pensamento de professores* assim como à forma de a operacionalizar em termos de investigação. É disso exemplo o uso indiferenciado de expressões como *percepções*, *representações*, *concepções*, *perspectivas*, entre outras (cf. Sanches & Jacinto, 2004: 132).

No nosso estudo optámos pelo termo *representações* uma vez que numa concepção mais geral o seu significado pode manifestar a comunicação de ideias e saberes através de configurações simbólicas socialmente construídas e partilhadas (cf. Sanches & Jacinto, 2004). Por outras palavras, através das representações poderemos, de alguma forma, conseguir analisar o pensamento reflectido nas acções dos professores, tentando encontrar uma ligação relativamente à temática do nosso estudo, a integração curricular das LEs nos primeiros anos de escolaridade.

Representar é uma actividade de pensamento – que se relaciona com outras actividades mentais, tais como, a percepção, a conceptualização e a memória – pela qual um sujeito se relaciona com um objecto (pessoa, coisa, acontecimento material, psicológico ou social, fenómeno material, ideia, teoria) real, imaginário ou mítico, tornando-o visível ou presente quando está ausente; a sua representação tem a marca do sujeito e da sua actividade (Jodelet, 1989). Tal como diz Vala (1996: 355-356): uma vez criada uma representação acerca de um outro, essa representação passa a constituir esse outro e orienta a interacção de forma a atribuir veracidade às representações. Deste modo, as representações parecem assumir grande relevância na forma como interagimos, podendo ser o nosso comportamento em grande medida, produto das representações. As representações constituem-se como formas de compreensão e/ou apreensão da realidade e parecem influenciar o comportamento dos sujeitos diante dessa mesma realidade (cf. Sousa, 2005: 48).

Neste aspecto, as representações enquanto redes de significações, de intencionalidades, de concepções, crenças, valores e perspectivas que movem a pessoa ao longo do seu percurso pessoal e profissional tornam-se fontes de legitimação dos critérios de acção, podendo constituir-se como modelos praxiológicos (Sanches & Jacinto, 2004: 133).

De acordo com Jodelet (1989) estas realidades mentais pelas quais os sujeitos se relacionam simbolicamente com os objectos e correspondem à interiorização de experiências práticas e modelos de conduta e pensamento são Representações Sociais (RS). O termo *representação social* conceptualiza a forma como os indivíduos e os grupos se servem dos discursos para definir e redefinir uma realidade colectiva. Doise sugere que um grupo pode construir uma representação social heterogénea constituída de pontos de referência diferentes ou contraditórios, ou seja, o mesmo grupo poderá ser detentor de diferentes pontos de vista relativamente ao mesmo assunto (cf. 1990, in Dagenais & Moore, 2004: 35).

As representações sociais enquanto domínio da psicologia social são o mediador por excelência da nossa relação com o mundo e com os outros, tendo nas últimas décadas adquirido cada vez mais relevância enquanto objecto de estudo. É através das representações sociais que o indivíduo lê, interpreta e se relaciona com o mundo que o rodeia, tornando-se a representação a própria realidade em que ele interage (cf. Sousa, 2005: 48)

Nesta óptica, se acreditarmos que aquilo que os professores fazem é reflexo daquilo que sabem e em que acreditam, o seu conhecimento ou pensamento constituirá a matriz que lhes permite tomar decisões e construir situações educativas (MacDonald *et al*, 2001: 951; Woods, 1996, in Andrade *et al*, 2006).

Segundo Gilly *o campo educativo aparece como um campo privilegiado para ver como se constroem, evoluem e transformam as RS no seio de grupos sociais e esclarecer o papel destas construções nas relações destes grupos com o objecto da sua representação* (1989: 264).

As RS são o que Py denomina de *une microthéorie prête à emploi*. Segundo o autor, é uma *microteoria económica*, no sentido em que reúne uma grande simplicidade e um vasto domínio de aplicação, na medida em que estão disponíveis, não carecem de

trabalho a não ser o de as divulgar, uma vez que a sua divulgação lhes confere uma aparente legitimidade (cf. Py, 2004: 6-8).

Ainda na mesma perspectiva, o homem é concebido como um ser social, que se constitui mediante um processo de interacção. Através da linguagem, seja verbal ou não, significados são repassados através de um processo de comunicação socializada. Assim, as normas, regras e concepções da sociedade vão sendo interiorizadas pelo sujeito. Moscovici (1988), entre outros autores, destaca que o homem não absorve os conteúdos como lhe são passados. Ao contrário, segundo ele, os sujeitos reformulam-nos quando com eles se deparam. Essa reformulação ocorre principalmente devido ao facto de o indivíduo ser activo e não meramente passivo diante do mundo. Ele pode às vezes simplesmente reproduzir os significados recebidos, mas outras vezes a apropriação que faz da realidade passa por um processo de reorganização dos significados que foram fornecidos.

Perante esta análise verificamos que as representações sociais podem sofrer um processo de mudança (cf. Gilly, 1989; Moscovici, 1988)

Segundo Lessard, (1986, in Simões *et al*, 1997: 250), os professores elaboram, em geral, um determinado discurso que confere significações a aspectos ligados com a profissão, que traduz o que pensam, sabem e sentem num dado momento da sua vida sobre esta faceta da sua identidade que se encontra ligada com um determinado papel que desempenham no quadro social. Além disso, à medida que vão evoluindo na carreira, reinterpretam e reformulam as perspectivas pessoais profissionais assim como as relativas ao grupo social a que ele está ligado. Por outras palavras, tal como tudo na vida, também as representações dos professores transmitem o pensamento dos mesmos num determinado momento da vida pessoal, social e ou profissional e vão-se reconstruindo ao longo da vida.

Mannoni (1998, in Pinto, 2005: 23) aponta dois moldes pelos quais se podem realizar as mudanças no seio das representações sociais: no primeiro, a evolução efectua-se através da influência das mentalidades, sobre as quais as representações agem a fim de produzir condutas e práticas sociais. Trata-se de um facto progressivo no qual as representações sociais mantêm uma relação lógica com as práticas sociais. No segundo as mudanças derivam de circunstâncias que levam a que uma representação com um conteúdo bem definido evolua para adquirir um outro, sensivelmente diferente. No dizer de Jiménez (1991), este modelo supõe a substituição da ideia prévia ou alternativa pela nova.

No entanto, segundo diferentes autores, existem diversos mecanismos de mudança conceptual, dos quais destacamos os propostos por Hewson & Hewson (1992) que chegam a distinguir três modalidades de mudança conceptual. Para além da noção de mudança como “substituição de ideias” e da noção de “captura conceptual”, Hewson & Hewson propõem uma outra modalidade de mudança conceptual que denominam “intercâmbio”, em que a nova concepção, apesar de ser preferida em relação à anterior, não a substitui, mas coexiste com ela.

Em geral, os estudos sobre objectos curriculares assentam num conjunto de pressupostos sobre os factores que influenciam a acção dos professores (cf Sanches & Jacinto, 2004: 145). A estes pressupostos, acrescenta-se a ideia de que as práticas de ensino são influenciadas pelas crenças, valores e perspectivas pessoais e, nessa medida, as inovações curriculares impostas sem negociação poderão estar votadas ao fracasso.

Desta forma, é nosso objectivo aceder às perspectivas dos professores, enquanto fontes de interpretação e sentido das actuais medidas educativas sobre a integração de LEs nos primeiros anos de escolaridade, de modo a contribuirmos para a compreensão do conhecimento profissional (cf. Sanches & Jacinto, 2004) de modo a servir de apoio à reflexão e reconstrução de práticas educativas relativamente ao contacto com LEs nos primeiros anos de escolaridade.

Seguindo o pensamento de Andrade *et al* (2006) a capacidade de inovar, ou não, parece estar relacionada com as representações sobre aquilo que o sujeito considera importante na educação, neste caso, o contacto com as línguas. Torna-se, assim, imperativo trabalhar ao nível do conhecimento dos professores e das suas representações sobre a inserção curricular de LEs nos primeiros anos de escolaridade, para que possamos compreender as suas acções relativas à mesma temática.

- CAPÍTULO III -
O ESTUDO EMPÍRICO

INTRODUÇÃO

Ao longo dos capítulos anteriores detivemo-nos numa investigação bibliográfica que pudesse fundamentar as opções por nós tomadas na sequência da problemática que nos ocupa no presente estudo, a integração curricular das LEs nos primeiros anos de escolaridade. Desta forma, depois de termos abordado a importância do papel das LEs nos dias de hoje, assim como o papel do professor enquanto potencial gestor do currículo, pudemos apresentar o estudo empírico mais fundamentadamente. Assim, a fundamentação teórica serviu-nos para adquirir conhecimento sobre o modo como as LEs podem ser abordadas em contexto escolar e também para compreendermos o que significa a gestão curricular do ponto de vista do professor e da construção do seu pensamento sobre a temática.

Assim, este capítulo tem como finalidade descrever o desenho da investigação e fundamentar os procedimentos metodológicos utilizados na obtenção e análise dos dados.

O inquérito por questionário, o inquérito por entrevista (na sequência da reflexão final da sessão de sensibilização sobre as diferentes formas de abordar as LEs nos primeiros anos de escolaridade - que descrevemos mais pormenorizadamente também neste capítulo) – são os modos e instrumentos de recolha de dados por nós adoptados que serviram de alicerce ao nosso estudo.

Desta forma, ao longo deste capítulo, num primeiro ponto apresentaremos as questões investigativas juntamente com os objectivos do que moveram o nosso estudo, descrevendo de seguida a amostra e o enquadramento metodológico que o caracterizam. Descreveremos também as diferentes fases por que passámos no desenrolar do estudo, nomeadamente a escolha, construção e aplicação dos diferentes instrumentos de recolha de dados e posterior análise desses mesmos dados.

1. As Questões Investigativas e os Objectivos de Estudo

Perante a problemática da integração curricular das LEs nos primeiros anos de escolaridade, as questões iniciais do nosso estudo são as seguintes:

★ Quais as representações dos professores do EB sobre a integração das LEs nos primeiros anos de escolaridade? De que forma, o seu discurso permite encontrar necessidades de formação para uma integração das mesmas no seu desenvolvimento curricular?

No entanto, para obtermos resposta a estas questões, tentámos desdobrá-las com outras que nos permitissem compreender melhor o que pretendemos com este estudo:

★ Quais as representações dos professores sobre as finalidades educativas da integração de LEs no currículo escolar do EB?

★ Como se posicionam os professores face ao discurso oficial relativo às políticas linguísticas educativas actuais?

★ Que necessidades de formação deixam perceber os professores do 1º CEB para integrar as LEs no processo de gestão de que são autores?

Definimos, assim, os objectivos seguintes para este estudo:

★ Perceber as finalidades educativas da integração das LEs nas representações dos professores;

★ Conhecer a posição dos professores perante o discurso oficial relativo às políticas educativas actuais sobre a integração das LEs nos primeiros anos de escolaridade.

★ Identificar as necessidades de formação dos professores sobre a integração de LEs no seu desenvolvimento curricular nos primeiros anos de escolaridade.

De notar que, ao colocarmos estas questões e ao traçarmos estes objectivos, ou seja, com a realização integral do nosso estudo, pensamos poder reflectir sobre as actuais medidas linguísticas educativas relativamente à integração de LEs nos primeiros anos de escolaridade, mas, acima de tudo, pudermos adequar e trabalhar o pensamento dos professores sobre a mesma temática. Por outras palavras, ao sabermos o pensamento dos professores, poderemos, através de formação junto dos mesmos, reconstruir o seu pensamento sobre as LEs nos primeiros anos de escolaridade.

Apresentadas as questões que movimentam o nosso estudo e os respectivos objectivos de estudo, vejamos agora nos pontos que se seguem a metodologia de investigação adoptada para que nos seja possível atingir os objectivos traçados e simultaneamente responder às questões enunciadas.

2. Enquadramento Metodológico

A descrição de investigação apresentada por Nunan (1992: 3), *research is a systematic process of inquiry consisting of three elements or components: 1- a question, problem or hypothesis, 2 – data, 3 – analysis and interpretation of data*, descreve a essência específica, não só do nosso, como de qualquer estudo investigativo. Ou seja, qualquer estudo investigativo nasce para dar resposta a um problema cuja solução, para esse mesmo problema, é conseguida através da recolha, descrição, análise e interpretação dos dados seleccionados, com a finalidade de dar solução ao problema inicial. Trata-se, portanto, de um processo organizado no sentido de encontrar respostas para uma dada questão.

Em termos metodológicos, ou seja, relativamente à forma como se acede aos dados e se faz o seu tratamento, os processos desenvolvidos são sobretudo de carácter descritivo (cf. Correia, 2002). Mais concretamente, tendo em conta os objectivos e as questões investigativas do estudo, a metodologia de *investigação descritiva* parece-nos ser a que melhor se adequa ao nosso estudo, uma vez que *implica estudar, compreender e explicar a situação actual do objecto de estudo* (Carmo & Ferreira, 1998: 213).

O quadro conceptual apresentado por Gagné *et al* (1989) confirma a investigação descritiva desenvolvida no nosso estudo, na medida em que é nosso objectivo principal descrever para compreender e descrever para explicar os dados da realidade educativa face à integração curricular de LEs nos primeiros anos de escolaridade, devidamente reflectido no discurso dos professores. Com efeito, como referem Gagné *et al* *la recherche descriptive comprend des études dont l'objectif central est de décrire – décrire pour comprendre, décrire pour expliquer – des données de la réalité éducative empirique* (1989 : 41).

Esta área de *investigação descritiva* inclui também a recolha de dados para testar hipóteses ou responder a questões que lhe digam respeito. Neste tipo de investigação os dados são normalmente recolhidos através da aplicação de questionários, da realização de entrevistas ou recorrendo a modos de registo e observação da situação real. Relativamente à informação recolhida, esta pode dizer respeito, entre outras coisas, a atitudes, opiniões, dados demográficos, etc. (cf. Carmo & Ferreira, 1998: 213).

O objectivo de uma *investigação descritiva* visa principalmente conhecer uma realidade, analisando-a o mais detalhadamente possível. Com base nos elementos colhidos e analisados, através de instrumentos adequados, cremos poder fazer uma leitura dos resultados obtidos a fim de possibilitar o enriquecimento do nosso conhecimento em relação ao pensamento dos professores sobre o tema do nosso estudo.

Ao termos em conta a natureza dos dados recolhidos, parece-nos natural que a nossa investigação assuma também uma *abordagem qualitativa*. Em todo este estudo ao privilegiarmos o discurso dos sujeitos como forma de acesso às suas representações, desenvolvemos uma investigação de carácter qualitativo. Podendo a investigação descritiva usar métodos quantitativos ou métodos qualitativos, pois segundo Huberman & Miles *existe um continuum metodológico entre o qualitativo e o quantitativo* (1991: 34, in Castro, 2000), privilegiaremos os primeiros, pois a *investigação qualitativa* exige que todos os pormenores sejam entendidos como potenciais pistas que permitam estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.

Considerando as características da *investigação qualitativa*, apresentadas por Bogdan & Biklen (1994) apresentamos algumas que caracterizam directamente o nosso estudo. A primeira característica encontra-se na natureza dos dados recolhidos, pelo facto de serem *predominantemente descritivos*, esclarecendo-se que estes se compõem, entre outras coisas, de transcrições de entrevistas e das respostas a questionários. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens, e não somente em números e os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com bases nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação, caracterizando a investigação qualitativa também como descritiva (cf. Bodgan & Byklen, 1994: 48).

Uma outra característica é o facto de a investigação se interessar mais pelo *processo* do que pelo *produto*, isto é, a investigação incide mais na compreensão do modo como se chega à fundamentação de determinados resultados. Ainda uma outra característica da investigação qualitativa que se aplica ao nosso estudo é o *significado que as pessoas atribuem às coisas*, ou seja, os significados que os sujeitos colaboradores na investigação atribuem àquilo que fazem e pensam.

Na procura de conhecimento, os investigadores qualitativos não resumem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a simples símbolos numéricos, tentam analisar

os dados, o mais exaustivamente possível, em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, o modo em que estes foram registados ou transcritos.

A abordagem da investigação qualitativa impõe que o mundo seja examinado numa perspectiva em que nada é vulgar e onde tudo tem potencial para criar um trilho que nos permita aceder a uma compreensão mais esclarecedora da problemática do nosso estudo. Nada é considerado como um dado adquirido e nada deve escapar à análise do investigador (cf. Bodgan & Byklen, 1994: 49).

É a partir de todos os pressupostos apresentados que situamos a nossa investigação na metodologia descritivo-qualitativa, visando descrever para compreender e interpretar o que dizem os professores relativamente à integração curricular das LEs nos primeiros anos de escolaridade.

Para esta investigação descritivo-qualitativa e, de modo a levarmos a cabo as nossas finalidades, servimo-nos de um conjunto de estratégias que passaram pela aplicação de um questionário, pela realização de uma sessão de sensibilização e ainda por entrevistas individuais semi-estruturadas.

Para o tratamento dos dados recolhidos recorreremos à análise de conteúdo dos discursos produzidos pelos professores. Analisar o conteúdo (de um documento ou de uma comunicação) é, no dizer de Mucchielli, *procurar as informações que aí se encontram, atribuir o sentido ou os sentidos ao que é apresentado, formular e classificar tudo o que contém esse documento ou essa comunicação* (1988: 17).

A finalidade de tal análise, como refere Vala, será a de *efectuar inferências, com base numa lógica explicitada sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas* (2001: 104). Para tal é forçoso fazer-se uma reestruturação dos dados em função dos objectivos e do objecto da investigação, o que equivale a dizer que, ao investigador, caberá construir um novo discurso que dê conta dos significados implícitos no discurso base da pesquisa, de acordo com aquilo que pretende descobrir.

Referida a metodologia de investigação em que se insere o nosso estudo, não podemos deixar de mencionar as personagens que tornaram possível a investigação no terreno, a amostra.

3. A Amostra

Tendo em conta a temática central da investigação, assim como os objectivos de estudo, seleccionámos como sujeitos da investigação os professores do Ensino Básico pertencentes ao Agrupamento Vertical “A”. Esta escolha deveu-se ao facto de ser esta a escola onde nos encontramos a leccionar há três anos o que, de alguma forma, serviu de ponto de partida para a escolha da amostra por nos considerarmos um pouco “em casa” e por termos, à partida, um contacto mais facilitado com os sujeitos.

Considerando que era pouco provável consultarmos a totalidade dos professores do Ensino Básico, mais concretamente os professores do 1º ciclo e os professores de línguas do 2º e 3º ciclos, optámos por construir uma **amostra não-probabilística**, uma vez que esta pode ser seleccionada tendo como base critérios de escolha intencional sistematicamente utilizados com a finalidade de determinar as unidades da população que fazem parte da amostra (Carmo & Ferreira, 1998: 197). Entre as técnicas de amostragem não probabilística mais frequentemente utilizadas, este estudo será constituído por uma **amostragem de conveniência**, pois é aquela que se utiliza um grupo de indivíduos que se encontre disponível ou um grupo de voluntários.

Ainda que, se por um lado este tipo de amostragem apresenta limitações no que respeita à validade dos resultados, uma vez que não garante a todos elementos da população a mesma probabilidade de integrarem a amostra, por outro pareceu-nos adequada, uma vez que não é nossa pretensão proceder a generalizações (Pardal & Correia, 1995).

No nosso estudo considerámos duas amostras: uma constituída pelos professores que responderam ao questionário do estudo principal e outra, ainda que englobada na primeira, mais restrita que participou na sessão de sensibilização sobre as diferentes formas de abordar as LEs nos primeiros anos de escolaridade e, posteriormente, nas entrevistas.

Antes de iniciarmos a primeira fase da investigação, ou seja a aplicação do questionário, contactámos a Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de escolas. A conversa informal teve como objectivo dar a conhecer a nossa intenção de efectuar o nosso trabalho com professores do Agrupamento. A resposta foi prontamente positiva, tendo mesmo sido manifestado um visível agrado pelo facto de o estudo se realizar dentro do Agrupamento.

Relativamente à selecção da amostra para a primeira fase do nosso estudo, a aplicação do questionário, decidimos passar o questionário aos professores do Ensino Básico, mais concretamente aos professores do primeiro ciclo e aos professores de línguas do segundo e terceiro ciclos por serem aqueles que se enquadravam dentro dos objectivos traçados. Os primeiros por serem directamente afectados com a integração curricular das LEs nos primeiros anos de escolaridade (ou por estarem directamente ligados aos primeiros anos de escolaridade), sendo por isso pertinente conhecer as suas representações sobre o assunto. Os outros por serem professores de línguas interessando, também por isso, conhecer o seu pensamento sobre o nosso objecto de estudo e por poderem vir a colaborar no 1º CEB.

Os participantes da segunda e terceira fases do nosso estudo, a realização da sessão de sensibilização e da entrevista, foram seleccionados dentro do grupo de voluntários que se mostrou disponível em continuar a colaborar nas fases seguintes do estudo, depois de lhes explicitarmos que as fases que se seguiam seriam compostas por uma sessão de sensibilização e, posteriormente, por uma entrevista individual aos participantes. Os professores voluntários, ao mostraram-se interessados em participar na segunda e terceira partes do estudo, constituíram o que, de acordo com MacLaughlin e Talbert (2001, in Little *et al*, 2002), pode ser considerado uma comunidade de aprendizagem disponível para questionar as suas práticas e as reformular numa perspectiva de desenvolvimento profissional. Os professores interessados preencheram uma ficha elaborada para o efeito (cf. Anexo 2) e, daqueles que se mostraram disponíveis em continuar a participar no nosso estudo, optámos por seleccionar os que de alguma forma já tinham vivido de perto experiências com LEs nos primeiros anos de escolaridade e, particularmente, os do 1º CEB. Esta decisão deveu-se ao facto de pretendemos aprofundar questões que se relacionavam mais directamente com este ciclo e por estes serem directa ou indirectamente afectados com as actuais medidas tomadas sobre a integração do Inglês no mesmo ciclo, desde a entrada em vigor do *Programa de Generalização do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*, regulamentado pelo Despacho nº 14 153/2005 (2ª série).

Clarificada a amostra passamos agora a apresentar os procedimentos seguidos para a recolha de dados ao longo das diferentes fases do estudo.

4. Os Instrumentos de Recolha de Dados

Ainda que alguns estudos qualitativos se baseiem exclusivamente num tipo de dados, transcrições de entrevistas, por exemplo, a maior parte recorre a uma variedade de fontes de dados. Também nós, no nosso estudo, para caracterizarmos as representações dos professores, procedemos à recolha de informações ao longo de três fases, utilizando mais do que um tipo de dados, por outras palavras, durante as diferentes fases aplicámos um questionário, desenvolvemos uma sessão de sensibilização (onde procedemos à recolha de dados sobre o tema da sessão, assim como para a elaboração do guião da entrevista) e, finalmente, realizámos entrevistas individuais,

like the mountain lake, qualitative research has many sources that contribute to its shape and substance. Just as the rain, snow and small mountain streams blend together uniting into one body of water, the multiple perspectives, differing theoretical positions, diverse methods of collecting, analysing and interpreting data blend together to reveal a deep and rich form of research (Anderson & Arsenault, 1998: 119).

Tal como o lago da montanha, também nós no nosso estudo nos “alimentámos” de diferentes fontes com a finalidade de formar um corpo único. De um modo mais concreto, o nosso estudo de investigação decorreu em três fases: Fase I – aplicação do questionário; Fase II – realização de uma sessão de sensibilização aos sujeitos seleccionados após a fase I; Fase III – realização das entrevistas aos mesmos sujeitos da Fase II.

4.1. O Inquérito Por Questionário

O inquérito por questionário é um método especialmente adequado para o conhecimento das condições e modos de vida, comportamentos, valores ou opiniões de uma população ou grupo. É também um método adequado à análise de um fenómeno social que se julga poder compreender melhor a partir de informações relativas aos indivíduos da população em questão (cf. Quivy & Campenhout, 1998: 191).

Apesar das desvantagens apontadas por alguns autores relativamente à utilização do questionário como instrumento para a obtenção de dados (Ghiglione & Matalon, 1993; Lima, 1995; Pardal & Correia, 1995; Quivy & Campenhout, 1998), este tem sido o

instrumento mais utilizado em investigação sociológica, incluindo os estudos de investigação didáctica realizados quer com alunos, quer com professores (Gustafson & Rowell, 1995; Praia & Cachapuz, 1998). No entanto, considerámos que as vantagens da sua utilização seriam superiores às desvantagens, dado que nos permitiria:

- atingir, num curto espaço de tempo, um número relativamente elevado de professores, dispersos numa dada área geográfica, o que não seria exequível, dentro da limitação temporal do nosso estudo, com outra técnica de obtenção de dados;

- o anonimato, que é necessário para garantir a autenticidade das respostas (Pardal & Correia, 1995), especialmente numa situação em que é fundamental eliminar suspeitas dos professores relativamente à interferência das respostas fornecidas no processo de desempenho a que estão sujeitos.

Pelo que acabámos de expor, consideramos este instrumento especialmente adequado à situação do nosso estudo, uma vez que julgamos poder compreender as representações dos professores sobre a problemática apresentada a partir de informações recolhidas através do questionário (Quivy & Campenhoudt, 1998). Pensámos, por isso, poder recolher vários dados sobre a população e ao mesmo tempo analisá-los com maior rapidez (Carmo & Ferreira, 1998). Situação que nos pareceu ser aplicável neste estudo, tendo em vista que ainda teríamos mais duas fases para concretizar, por isso todo o tempo que pudéssemos ganhar seria em proveito do nosso estudo.

4.1.1. A Elaboração do Questionário

Importa agora descrever e fundamentar as opções e procedimentos tomados para a construção do questionário, ao nível da concepção das questões a incluir, da sua validação e da administração final do instrumento.

Relativamente à natureza das questões a colocar, numa primeira fase começámos por colocar os inquiridos face a algumas questões relacionadas com a aprendizagem de LEs de um modo geral e com as LEs nos primeiros anos de escolaridade em particular com o objectivo de encontrarmos indicadores que pudessem identificar as representações dos professores sobre as questões colocadas.

Dado tratar-se de uma população adulta e letrada, na elaboração do questionário optámos por questões fechadas mas acima de tudo por questões abertas (Almeida & Pinto, 1995; Giordan & De Vecchi, 1987; Grawitz, 1975), de modo a:

- permitir que os sujeitos se pudessem exprimir livremente, podendo estruturar a sua resposta da forma que considerassem mais conveniente;
- facilitar um maior grau de profundidade da informação a recolher;
- revelar as motivações ou concepções do investigador.

Tivemos em conta que o questionário não deveria ser um enunciado extenso, para não incorrerem no risco de não serem respondidas (Gil, 1994; Pardal & Correia, 1995), e ainda que não deveria incluir perguntas cujas respostas pudessem ser obtidas de modo mais preciso por outros procedimentos (Gil, 1994). Dentro deste contexto optámos por organizar modalidades de perguntas abertas, fechadas e duplas - fechadas e abertas. As perguntas abertas por proporcionarem recolher uma grande diversidade de informação e por permitirem obter mais conhecimento, junto dos professores, sobre o assunto do qual se detém pouca informação (Pardal & Correia, 1995). As perguntas fechadas, por seu lado foram utilizadas para não possibilitarem a apresentação de uma opinião fora do quadro de respostas apresentado (Ferreira, 1986; Gil, 1994), o que obrigaria a uma maior objectividade na resposta (Ghiglione & Matalon, 1993).

Considerámos ainda aspectos relacionados com a apresentação do questionário, pois segundo Ferreira (1986), Gil (1994) e Pardal & Correia (1995), uma boa apresentação constitui um importante estímulo de resposta. Desta forma, tivemos o cuidado de utilizar unicamente a frente das diferentes folhas; deixar um espaço considerado suficiente para as respostas abertas; dar instruções acerca do correcto preenchimento das respostas e ainda apresentar, no início do questionário, uma introdução, contextualizando o estudo, garantindo o anonimato, deixando claro que não existiam respostas certas ou erradas e apresentando um primeiro agradecimento pela colaboração.

Relativamente à estrutura física do questionário (cf. Anexo 1), este foi organizado em três partes distintas: a parte I – dados pessoais e profissionais, tinha a finalidade de recolher informações com vista à caracterização da amostra dos professores; a parte II – domínio de línguas estrangeiras - as questões tinham como finalidade recolher informações sobre o perfil linguístico dos inquiridos; a parte III – sobre as línguas estrangeiras no

sistema educativo português - destinavam-se à obtenção de informações sobre a opinião dos professores relativamente às LEs no Sistema Educativo Português.

Apesar dos problemas metodológicos e epistemológicos quanto ao uso do inquérito por questionário e de se postular a sua articulação com outras técnicas, partilhamos a ideia de que o grande problema de qualquer investigação não será o da melhor metodologia, mas o da validade, ou seja, o da adequação dos indicadores aos conceitos da teoria que representam (cf. Morin, 1986: 147).

Desta forma, depois de redigida a primeira versão do questionário, havia que garantir a sua validade. Com o objectivo de validar o questionário realizámos um estudo piloto. Este, como afirmam vários autores, permite evidenciar possíveis falhas ao nível da redacção, da qualidade e pertinência das perguntas e, ainda, da razoabilidade de ordenação das mesmas (Ferreira, 1986; Ghiglione & Matalon, 1993; Gil, 1994; Pardal & Correia, 1995; Quivy & Campenhoudt, 1998).

Foram objectivos do estudo piloto testar a correcção, clareza e adequação das perguntas do questionário, ou seja, com a realização do estudo piloto não foi nossa intenção analisar a qualidade das respostas ou reflectir sobre a temática do questionário, mas apenas conhecer eventuais dificuldades no entendimento das questões formuladas.

Para isso o estudo piloto realizou-se junto de 10 professores pertencentes a um Agrupamento Vertical diferente do estudo principal, no sentido de detectarmos as questões que se revelassem de difícil compreensão, solicitando, a esses mesmos professores que, ao mesmo tempo, registassem observações sobre as questões menos claras.

Realizado o estudo piloto procedemos às reformulações daí decorrentes tendo-se apenas modificado uma questão na parte I, relativa à identificação profissional. Na generalidade não foram necessárias alterações de fundo no questionário, tendo-se procedido apenas a ligeiras alterações na linguagem utilizada em algumas questões, de modo a torná-las mais claras.

4.1.2. A Administração do Questionário

A administração dos questionários ocorreu numa única etapa, no dia cinco de Setembro de 2005, tendo sido feita a recolha destes instrumentos no próprio dia. O

esquema de entrega e recolha dos questionários foi concebido de forma a evitar que os professores demorassem a entregá-los, uma vez que são conhecidas quer a demora, quer a fraca taxa de retorno dos questionários (Ferreira, 1986; Gil, 1994). Relativamente à metodologia adoptada na administração dos instrumentos de recolha de dados no estudo principal, usámos o método de administração directa do questionário numa reunião de Conselho de Docentes e numa reunião de Departamento Curricular de Línguas. Esta opção fundamentou-se no facto de durante a realização destas reuniões se encontrarem presentes, no mesmo espaço, um elevado número de professores do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Optámos por esta administração directa também pelo facto de podermos obter uma resposta imediata dos inquiridos e ainda pela vantagem que apresenta o facto de podermos estar por perto para esclarecimento de qualquer dúvida que pudesse surgir.

Após a aplicação do questionário, a próxima etapa foi a análise do mesmo que descreveremos no capítulo seguinte. Analisado o questionário, surgiram questões que, na nossa óptica, necessitavam de ser aprofundadas e outras esclarecidas, relativamente às LEs nos primeiros anos de escolaridade. Para tal, decidimos desenvolver uma sessão de sensibilização que descreveremos no próximo ponto.

4. 2. A Sessão de Sensibilização

A sessão desenvolvida intitulou-se de *Sessão de Sensibilização para Diferentes Abordagens de Línguas Estrangeiras nos Primeiros Anos de Escolaridade* e foi levada a cabo no dia 24 de Outubro pelas dezasseis horas, na biblioteca da escola EB 2/3 “A”. Decidimos realizar esta sessão por acharmos pertinente esclarecer os professores do 1º CEB sobre as diferentes abordagens das LEs nos primeiros anos de escolaridade. Desta forma foram objectivos da sessão:

- Motivar para a abordagem das LEs nos primeiros anos de escolaridade;
- Descrever as diferentes abordagens das LEs nos primeiros anos de escolaridade;
- Apresentar materiais/ suporte didácticos para as diferentes abordagens;
- Reflectir em grupo sobre o tema abordado e sobre os materiais apresentados;
- Obter informações pertinentes sobre as medidas do Ministério de Educação relativamente às LEs nos primeiros anos de escolaridade (cf. Anexo 4).

Participaram nesta sessão sete professores, dois do sexo masculino e cinco do sexo feminino, todos pertencentes ao Agrupamento Vertical “A”.

A sessão desenvolveu-se em cinco momentos diferentes.

No **primeiro momento**, depois da apresentação inicial, distribuímos aos participantes uma pasta contendo o certificado de participação (cf. Anexo 4E); excertos dos suportes didácticos *Os 3Porquinhos Falam Outras Línguas*⁷, *A Lebre e a Tartaruga*⁸ e ainda um CD com a versão integral dos dois suportes didácticos e outro, *Nós e o Mundo*⁹ para futura utilização pessoal.

No **segundo momento** apresentámos o tema em PowerPoint (cf. Anexo 4A) que consistiu na descrição das diferentes abordagens: *Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural*, *Sensibilização a uma Só Língua Estrangeiras* e ainda *Aprendizagem Sistemática de uma Língua Estrangeira* (cf. Capítulo I).

A apresentação constou inicialmente numa pequena introdução sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras em geral e no contexto europeu, salientando as propostas da política linguística europeia, descrevendo de seguida os três modelos de abordagem das LEs nos primeiros anos de escolaridade.

O **terceiro momento** foi baseado, primeiro na apresentação dos diferentes materiais correspondentes aos três modelos atrás referidos, e depois na exploração de algumas passagens dos dois suportes didácticos: *Os 3Porquinhos Falam Outras Línguas* e *A Lebre e a Tartaruga*.

Optámos por dar a conhecer, primeiro, os materiais seleccionados para exemplificar o último modelo de abordagem, *Aprendizagem Sistemática de Uma Língua Estrangeira*, por considerarmos serem os mais convencionais e os que não trariam, à partida, qualquer novidade. Os materiais seleccionados foram dois manuais¹⁰ criados para corresponder às necessidades deste modelo. Explicámos de forma breve a estrutura dos manuais assim como o tipo de actividades que propõem. Para este modelo apresentámos também *Flash*

⁷ Suporte didáctico desenvolvido no âmbito do Projecto – Ja-Ling – Uma porta para as Línguas – 9540-CP-1-2001-DE-Comenius - C21 (Equipa da Universidade de Aveiro)

⁸ Suporte didáctico desenvolvido no âmbito do Projecto – Ja-Ling – Uma porta para as Línguas – 9540-CP-1-2001-DE-Comenius - C21 (Equipa da Universidade de Aveiro)

⁹ Trabalho realizado em PowerPoint nas aulas de Oficina de Línguas pelos alunos do 5º ano no ano lectivo de 2004/2005 da escola EB 2/3 – “A”, coordenado pela professora Célita Leitão.

¹⁰ Up Side Down (2004) de autoria de Mafalda Ferrari de Almeida & Isabel Cristina Pereira. Escolar Editora; Hi, Kids! (2001) de autoria de Maria José Queiroz Valério & Marina Madeira Simão. Rumo

*Cards*¹¹ (cf. Anexo 4B) exemplificando como poderiam ser criados e utilizados. Apresentámos ainda alguns jogos didácticos¹² e acetatos sobre diferentes temas.

Para o modelo de *Sensibilização a uma Só Língua Estrangeira* descrevemos, a título de exemplo, alguns jogos e canções que poderiam servir de sensibilização a uma língua estrangeira. No entanto, deixámos bem claro que os materiais apresentados no modelo anterior (*Flash Cards*, jogos didácticos) poderiam também servir este modelo, desde que utilizados com a finalidade de sensibilizar para uma dada língua e não com a finalidade de aprendizagem específica.

Na apresentação do modelo de *Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural*, explorámos algumas passagens dos dois suportes didácticos *Os 3 Porquinhos Falam Outras Línguas* e *A Lebre e a Tartaruga*. Explicámos em que consistiam os suportes didácticos e exemplificámos também de que forma poderiam ser utilizados.

No **quarto momento** os participantes dividiram-se em dois grupos de dois elementos e um de três, tendo reflectido sobre o tema apresentado e respondido a algumas questões colocadas na ficha especialmente elaborada para este momento que serviu como recolha de novos dados (cf. Anexo 4C).

Após a reflexão em grupo, no **quinto e último momento**, os grupos apresentaram as suas ideias, procedendo-se de seguida a uma reflexão final sobre a sessão. Durante esta pequena reflexão em grupo, colocámos algumas questões aos participantes em jeito de conclusão. A reflexão final, que serviu juntamente com a ficha preenchida no momento anterior como recolha informativa de dados, poderá ser classificada como uma pequena entrevista em grupo, na medida em que se revelou uma boa forma de obter novas ideias sobre temas a discutir nas entrevistas individuais (Bodgan & Byklen, 1994: 138).

Este último momento da reflexão final foi gravado em áudio e, posteriormente, transcrito (cf. Anexo 4D), forneceu-nos novos dados relativos às representações dos sujeitos sobre as LEs nos primeiros anos de escolaridade, mais concretamente sobre as diferentes formas de abordar o tema. A realização desta sessão foi essencial para dar a conhecer as diferentes abordagens e conhecer a opinião dos sujeitos sobre um tema que desconheciam mas que está directamente relacionado com as LEs nos primeiros anos de escolaridade.

¹¹ Cartões ilustrados com figuras em tamanho A5, alusivas a diferentes temas (por ex: animais, comida, roupa)

¹² Picture Match cards; Animal Match Cards (jogos de correspondência).

4. 3. O Inquérito Por Entrevista

A terceira fase deste estudo caracterizou-se pela entrevista aos professores que participaram na sessão de sensibilização. Optámos pela entrevista não como instrumento principal na recolha de informações, mas como uma forma de aprofundar algumas ideias (Ghiglione & Matalon, 1993), considerados fundamentais para a conclusão do nosso estudo, nomeadamente a nível de ideias, conceitos que se modificaram ou surgiram após a realização da sessão de sensibilização.

Como a técnica de entrevista é tida como necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre crenças, opiniões e ideias dos sujeitos (Ferreira, 1986: 183), permitindo aceder a visões subjectivas dos sujeitos, considerámos esta técnica como a melhor forma de complementar as duas fases anteriores. Por outras palavras, se pensarmos na entrevista como a técnica de formular questões às pessoas que, de algum modo, estão envolvidas num processo investigativo, então será o método mais directo para explorar o seu pensamento sobre um determinado fenómeno, na medida que as respostas de cada uma das pessoas reflectem as suas percepções e interesses. Assim, dado que pessoas diferentes têm também diferentes perspectivas, pode emergir um quadro razoavelmente representativo da ocorrência ou ausência do fenómeno e, desse modo, proporcionar-nos uma base para a sua interpretação (cf. Tuckman, 2002: 517).

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com outras técnicas. Ainda que a técnica de entrevista possa ser aplicada em investigação de tipo predominantemente quantitativo (Silverman, 1994: 10, in Canha, 2001), numa investigação qualitativa ela é utilizada precisamente para que o investigador possa recolher dados para uma interpretação mais rigorosa das representações pessoais (Bogdan & Biklen, 1994: 26). Em todas as situações, a entrevista é utilizada para recolher dados através da linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam o mundo (Bogdan & Byklen, 1994: 134). Por outras palavras, o facto de a entrevista poder ser utilizada em articulação com outras técnicas (Bogdan & Biklen, 1994: 96; Cohen & Manion, 1996, in Canha, 2001) aproximou-a ainda mais da construção de condições para o aprofundamento de dados recolhidos durante a primeira e segunda fases.

O próximo passo a dar foi a escolha do tipo de entrevista a realizar, em função das questões investigativas elaboradas, já que esta técnica varia de acordo com o seu nível de estruturação. Uma entrevista com um nível de estruturação maior permite obter dados comparáveis ou uma focalização em aspectos específicos, contrariamente a uma entrevista que tenha menor estruturação visto esta conferir mais autonomia ao sujeito entrevistado e um papel mais interventivo do investigador na definição do conteúdo da entrevista e na sua condução (cf. Bogdan & Biklen, 1994: 97).

De entre as classificações propostas por vários autores, seguimos o esquema da entrevista semi-directiva, segundo Ghiglione & Matalon (1993), ou semi-estruturada como consideram Moreira (1994) e Pardal & Correia (1995). Este modo de construção da entrevista permite potenciar um discurso com questões consideradas como fundamentais para o estudo (previamente estruturadas no guião), mas com liberdade de alterar a sua sequência ou forma. Desta forma, este pareceu-nos o modelo mais ajustado às necessidades levantadas pelo nosso estudo, por possibilitar a construção prévia de um elenco de questões incidindo sobre aspectos de interesse para a pesquisa, admitindo, contudo, uma margem de flexibilidade na gestão do guião por parte do investigador. Esta flexibilidade permitiu-nos reformular as questões iniciais do guião ou introduzir outras consideradas pertinentes no decorrer da entrevista. Por seu turno, neste tipo de entrevista o entrevistado dispõe também de espaços mais abertos de resposta, propiciadores de testemunhos mais reveladores das suas representações. Com este tipo de entrevista pretendíamos explorar mais a fundo o pensamento dos sujeitos relativamente à problemática do estudo.

O *guião-tipo* para as entrevistas individuais foi elaborado e ilustrado com perguntas preparadas para serem feitas aos entrevistados, em função das suas respostas no trabalho de grupo da sessão de sensibilização. Desta forma, o *guião-tipo* era igual para todos os entrevistados, excepto nas questões 4 da parte II e 5 da parte III, onde foram confrontados com as respostas dadas aquando da realização do trabalho de grupo da sessão de sensibilização.

A aplicação da entrevista semi-estruturada permiti-nos utilizar o guião previamente elaborado de uma forma um pouco flexível, ou seja, as questões nem sempre foram formuladas como estavam definidas. Desta forma, em alguns casos, quando as respostas fornecidas eram incompletas ou divergiam da questão formulada, foi-nos possível fazer

algumas perguntas suplementares que nos permitiram explorar melhor o pensamento dos entrevistados. Desta forma, o guião-tipo foi estruturado em quatro partes:

- parte I – Dados pessoais e profissionais;
- parte II – Línguas estrangeiras no sistema educativo;
- parte III - Envolvimento em projectos de Línguas Estrangeiras;
- parte IV - Integração curricular das LEs nos primeiros anos de escolaridade (cf.

Anexo 5)

Depois de elaborado o *guião-tipo* para as entrevistas individuais, o próximo passo foi a aplicação das entrevistas propriamente ditas. Estas tinham sido previamente agendadas junto dos professores, aquando da realização da sessão de sensibilização, para as primeiras semanas de Janeiro de 2006. De forma a não perturbarmos o funcionamento normal das aulas e a evitar que os professores se deslocassem do seu lugar de trabalho para a sede do Agrupamento Vertical de Escolas - tal como tinha acontecido para a realização da sessão de sensibilização – decidimos que as entrevistas teriam lugar nas diferentes escolas do primeiro ciclo dispersas pelo Agrupamento onde os professores intervenientes se encontravam a trabalhar. Uma vez que o local onde se realiza a entrevista pode influenciar o desenrolar da mesma (Ghiglione & Matalon, 1993), decidimos realizá-las num ambiente calmo e silencioso, afastado de factores de distração, mais precisamente na sala de aula de cada professor, enquanto os alunos se encontravam a desenvolver actividades de Educação Física, num espaço próprio, afastado da sala de aula. Além do lugar escolhido, também o horário foi pensado no sentido de que, enquanto os alunos se encontravam a desenvolver actividades de Educação Física com um professor de Educação Física, os professores titulares estariam disponíveis para serem entrevistados.

Todas as entrevistas foram realizadas individualmente, tendo sido utilizado um gravador áudio para o seu registo. O tempo total gasto para a realização das entrevistas foi de cerca de 2h. Realizámos todas as entrevistas entre os dias 10 e 19 de Janeiro de 2006.

O modelo de entrevista adoptado seguiu três fases comuns a todas as entrevistas: o início, o corpo e o fim. O corpo da entrevista foi estruturado de acordo com algumas questões já referidas no questionário mas que necessitavam de uma maior fundamentação para que pudéssemos relacioná-las, em simultâneo, com novas questões que surgiram após a realização da sessão de sensibilização. Desta forma, procurámos estabelecer um padrão equitativo no modelo das questões do corpo da entrevista a apresentar aos diferentes

sujeitos. Relativamente às três fases da entrevista, no *início da entrevista* começou-se pela caracterização pessoal e profissional de cada entrevistado. No *corpo da entrevista*, os entrevistados foram confrontados com questões sobre as LEs no sistema educativo português; sobre o seu envolvimento em projectos de LEs nos primeiros anos e escolaridade e ainda sobre a integração curricular das LEs nos primeiros anos de escolaridade. Na questão 4 da parte II, assim como na questão 5 da parte III, os entrevistados foram solicitados a pronunciar-se sobre respostas que tinham dado aquando da sessão de sensibilização, durante a reflexão final. Durante as intervenções, tentámos acompanhar a evolução do pensamento dos entrevistados, incitando-os a exprimir-se sobre um determinado assunto, mas evitando sempre induzir qualquer tipo de estruturação ou valorização dos seus pontos de vista. O *final da entrevista* ficou guardado para agradecer a disponibilidade demonstrada pelos entrevistados e pela forma como puderam contribuir para que o trabalho se concretizasse.

Durante a realização das entrevistas deu-se lugar a diferentes intervenções – intervenções de conteúdo e intervenções de natureza incitativa (Albarello *et al*, 1997: 112-115).

- Foram *intervenções de conteúdo*:

- *os temas do guião de entrevista*. Como já referimos, na elaboração do guião individual de entrevista foram tidas em conta as respostas dadas por cada sujeito na reflexão final da sessão de sensibilização. Por essa razão, algumas das questões colocadas (questão 4 da parte II, questão 5 da parte III), eram diferentes de sujeito para sujeito. No entanto cabe-nos ressaltar que algumas questões foram idênticas, na medida em que a reflexão final da sessão de sensibilização se realizou em dois grupos de dois e um grupo de três.

- *as reformulações com vista à clarificação do conteúdo*. Ao longo de cada entrevista e quando uma sequência discursiva parecia concluída, sempre que houve necessidade de clarificarmos as respostas para podermos passar a outra questão, sintetizámos o que os sujeitos diziam com expressões do género: “ou seja...”; “quer então dizer que...”.

Quanto às *intervenções de natureza incitativa*, na entrevista, ao longo do discurso dos professores, optámos por privilegiar as intervenções incitativas, de modo a não interromper o seu raciocínio no momento do discurso. Para tal, recorreremos fundamentalmente a dois dos muitos procedimentos apresentados por Albarello (1997):

- *expressões breves* - expressões do tipo “uhm uhm”; “sim sim”; “claro”. Estes comentários serviram para encorajar o seguimento do discurso, revelando simultaneamente a nossa atenção sobre o mesmo.

- *a técnica do espelho* – repetição do termo ou da frase que acabava de ser dita pelo entrevistado, revelando assim que o escutávamos com atenção. Estas técnicas, segundo Bodgan & Byklen, são as utilizadas por um bom entrevistador, quando, ao agir desta forma, comunica ao sujeito o seu interesse pessoal, estando atento, acenando com a cabeça e utilizando expressões faciais apropriadas. Estes factos permitem aos sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista, característica fundamental de uma boa entrevista (1994: 136).

Após a realização das entrevistas a primeira questão a resolver foi a de optarmos pela transcrição integral de tudo o que os entrevistados disseram ou simplesmente por uma transcrição selectiva, de acordo com as nossas preocupações (Moreira, 1994). Optámos pela transcrição integral porque, apesar de ser um processo mais moroso, considerámos a vantagem de nos permitir todo o tipo de análise e de evitar a eliminação de alguns aspectos importantes para a investigação que, no momento da transcrição, poderiam parecer secundários.

As entrevistas recolhidas depois de transcritas constituíram o corpus de análise juntamente com todas as informações que nos foi possível mobilizar. Os dados recolhidos das opiniões de elementos envolvidos no projecto, através do questionário, da sessão de sensibilização e das entrevistas, foram tratados pela técnica de análise de conteúdo cujos resultados apresentamos no capítulo seguinte.

- CAPÍTULO IV -
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresentamos o modelo de análise de dados recolhidos no desenvolvimento do estudo empírico do nosso trabalho, fundamentando as razões da escolha e descrevendo a sua utilização.

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemática de todos os materiais que foram sendo recolhidos, com a finalidade de aumentar a compreensão desses mesmos materiais e, posteriormente, permitir apresentar aos outros aquilo que se encontrou. Desta forma, relembramos que, sendo o principal objectivo do nosso estudo descrever o pensamento dos professores sobre a integração curricular das LEs nos primeiros anos de escolaridade, a reflexão sobre a análise dos dados obtidos, foi fundamental na tentativa de resposta ao objectivo traçado. Importa, no entanto, ter em conta que os *dados* obtidos se referem aos *materiais em bruto* que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar, constituindo desta forma os elementos que compõem a base da análise. Os dados envolvem materiais que os investigadores registam, transformando-se em factores necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar (cf. Bodgan & Byklen, 1994).

Tal como um mineiro apanha uma pedra, perscrutando-a na sua busca de ouro, (Bodgan & Byklen, 1994: 171), também nós, durante o processo de investigação, procurámos identificar a informação importante por entre o material recolhido.

Privilegiámos a análise de conteúdo uma vez que este método *incide sobre a captação de ideias e de significações das comunicações* (Pardal & Correia, 1995: 73), permitindo atribuir sentidos à informação recolhida (cf. Mucchielli, 1988: 17).

Desta forma, neste capítulo descreveremos o método de análise dos dados, assim como o procedimento adoptado na construção das categorias e subcategorias para o tratamento do conteúdo dos questionários e das entrevistas. Assim, e num primeiro ponto, descrevemos a selecção e a descrição do método de análise, ao qual se seguirá um segundo ponto onde apresentamos a análise dos dados do questionário e, finalmente, um terceiro ponto onde analisamos dos dados da entrevista.

1. A Selecção e Descrição do Método de Análise

Uma vez que a natureza do nosso estudo se enquadra numa investigação de tipo descritivo-qualitativo e que este tipo de investigação permite, tal como pudemos verificar no capítulo anterior, o recurso a diferentes perspectivas e enquadramentos conceptuais, a diversas técnicas de recolha da informação e a variados métodos e técnicas de análise, considerámos que o método de *inventários conceptuais* ou de construção de categorias de resposta, proposto por Erickson (1981) seria o mais indicado e adequado para o nosso estudo. Este é um método indutivo, essencialmente descritivo, que apresenta como vantagens o facto de reduzir o número de inferências a fazer e não exigir um complexo tratamento de análise. Por outro lado tem sido utilizado em diferentes áreas e estudos com bons resultados (cf. Erikson, 1988; Martins, 1989; Serrano, 1996).

O método dos *inventários conceptuais* (Erikson, 1988), que seleccionámos para a análise de conteúdo das respostas, desenvolveu-se do seguinte modo:

- aceitabilidade de todos os argumentos dos professores em resposta a uma determinada questão ou questões;
- classificação desses argumentos por categorias de conteúdo;
- inferência das representações que emergem das respostas dos professores e construção das categorias e subcategorias de resposta.

Relativamente ao procedimento adoptado na construção das categorias e subcategorias de análise, estas foram seleccionadas a partir da análise das respostas dadas pelos professores às diferentes questões do questionário. A análise de conteúdo das respostas na fase I do nosso estudo baseou-se numa série de pressupostos, procedimentos e critérios já utilizados e descritos em outras investigações. Os pressupostos considerados na análise foram os seguintes: (1) as respostas dadas pelos professores são consideradas no seu todo como relevantes para a análise; (2) o conteúdo dessas respostas representa as ideias sobre o assunto; (3) a construção das subcategorias para a mesma categoria de resposta representa um abarcar de diferente perspectivas (cf. Martins, 1989; Serrano, 1996).

A decisão de produzir uma síntese, tão aproximada quanto possível, do pensamento expresso em palavras pelos sujeitos em análise, criou a necessidade de introduzir critérios

de rigor que permitissem cumprir esse propósito, assegurando a credibilidade das leituras a fazer com base nos dados recolhidos e registados.

Consistindo essencialmente num trabalho de identificação e de selecção de excertos de texto correspondendo a dados representativos do ponto de vista das categorias definidas, a leitura dos dados em análise incidiu, principalmente, em ideias apresentadas sobre as categorias definidas.

Os manuais de metodologia de investigação que se referem à *análise de conteúdo*, reconhecem que as categorias ou subcategorias a utilizar dependem tanto de um trabalho prévio e pré-determinado em função dos objectivos do investigador, como da realidade e tipos de conteúdo que o investigador encontra depois de iniciado o seu trabalho de pesquisa (cf. Bardin, 2000; Bogdan & Biklen, 1994). O próprio conteúdo a organizar pode requerer a criação de novas categorias e subcategorias. A situação que vivemos no nosso trabalho deu-nos oportunidade de confirmar a validade dessa afirmação. No decorrer da definição de categorias e respectivas subcategorias, tivemos necessidade de as redefinir, tendo em conta os indicadores evidenciados pelas respostas dos sujeitos.

Para tal, as categorias e subcategorias de análise construídas, foram desenvolvidas num processo que se revelou moroso na medida em que precisámos de ter sempre em linha de conta as leituras efectuadas ao longo de todo o processo investigativo, associadas aos discursos dos sujeitos nas diferentes fases do estudo empírico. O discurso dos sujeitos foi analisado de acordo com as categorias e subcategorias elaboradas que se encontram descritas no Quadro 2. Os excertos elucidativos referentes ao discurso dos sujeitos sobre as diferentes subcategorias encontram-se em anexo (cf. Anexos 13 e 14) tal e qual foram produzidas pelos sujeitos.

Categoria	Subcategoria	Descrição
C1 - Razões que justificam a integração de LEs no currículo escolar	Sc1 – Razões Instrumentais / práticas	As razões práticas consubstanciam-se na dimensão utilitária da aprendizagem de línguas, encarando a língua como instrumento de comunicação. Refere-se esta categoria ao facto de a aprendizagem de línguas permitir maior mobilidade, acesso a emprego e melhores e mais prestigiadas carreiras.
	Sc2 – Razões Culturais	Incluímos aqui a consciência que as LEs mantêm com o desenvolvimento cultural dos sujeitos e das comunidades (funções e papéis atribuídos às línguas e culturas como objectos de prestígio cultural), desenvolvendo uma maior capacidade de contactos de mediação linguística e intercultural, pela capacidade de colocação na perspectiva do outro, valorizando-o.
C2 - Razões que justificam a integração curricular de LEs nos primeiros anos de escolaridade	Sc3 – Razões Formativas	As razões formativas (ou educativas) são aquela que se relacionam com a formação da personalidade e do carácter do indivíduo, com o desenvolvimento de capacidades, afectivas, cognitivas e de relacionamento social. Incluímos aqui o valor pessoal e identitário das línguas. A aprendizagem de línguas surge, assim, como parte integrante do sujeito, permitindo-lhe a reflexão sobre si e o seu processo de desenvolvimento. As razões formativas passam ainda por razões de ordem biológica e psicológica que influenciam o desenvolvimento do sujeito.
	Sc4 – Razões Políticas	As razões de carácter político surgem quando no discurso dos sujeitos se indicia uma crença no poder da aprendizagem linguística como factor de construção de um Mundo melhor. As línguas são aqui consideradas como um bem político enquanto soluções para a resolução de problemas internacionais. Aprender línguas significa sempre uma forma de socialização, capaz de libertar o sujeito de uma visão etnocêntrica do mundo, compreendendo, aceitando e valorizando a cultura do Outro.
	Sc5 – Não Responde	

Quadro 2 – Descrição das Categorias 1 e 2 e respectivas Subcategorias

Face à natureza da informação recolhida, mobilizámos procedimentos de análise de conteúdo.

Os dados que obtivemos através do inquérito por questionário foram tratados de forma quantitativa relativamente às questões fechadas. No que toca às perguntas abertas elaborámos a categorização das mesmas tendo em conta os discursos proferidos pelos sujeitos, mobilizando procedimentos da análise de conteúdo.

2. A Análise dos Dados do Questionário

Os dados relativos à identificação pessoal e profissional dos sujeitos foram trabalhados em folhas de cálculo Excel e todos os resultados apresentados segundo o mesmo padrão relativamente à forma dos gráficos, circulares, com rótulos de dados apresentados em percentagem acompanhados da respectiva legenda no lado direito do gráfico para proporcionar uma leitura mais fácil e rápida da análise efectuada.

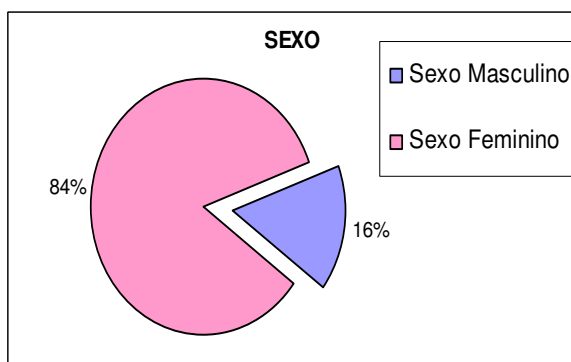


Gráfico 1 - Sexo

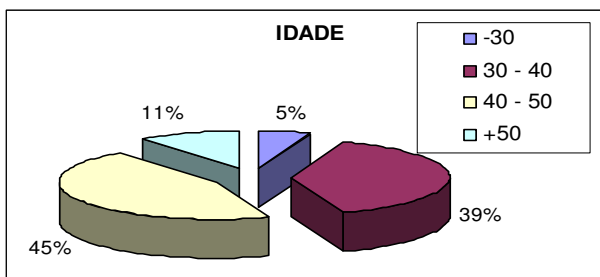


Gráfico 2 - Idade

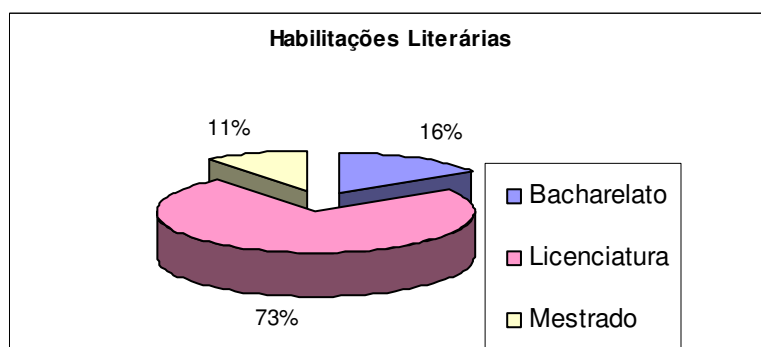


Gráfico 3 – Habilitações Literárias

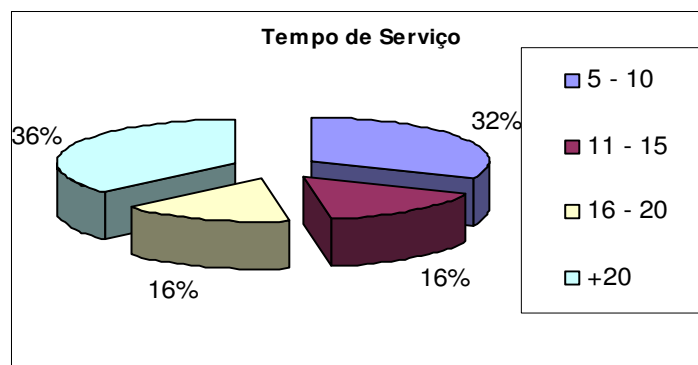


Gráfico 4 – Tempo de Serviço

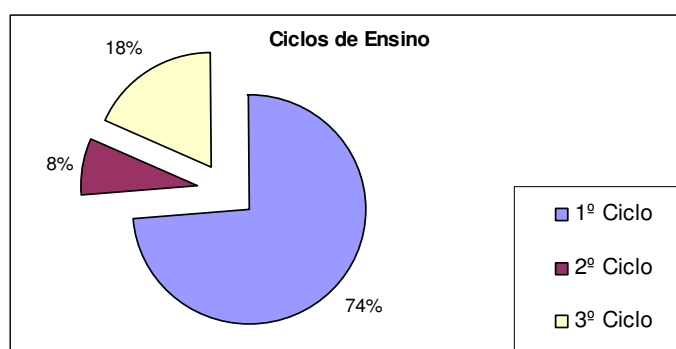


Gráfico 5 – Ciclos de Ensino

A amostra de sujeitos questionados na primeira fase do nosso estudo é de 38 na sua totalidade, sendo constituída pelos professores do Conselho de Docentes do 1º CEB juntamente com os professores pertencentes ao Departamento Curricular de Línguas do Agrupamento Vertical de Escolas onde se desenvolveu o nosso estudo. Para a caracterização da amostra dos sujeitos do questionário elaborámos, na parte I do questionário, questões relacionadas com a identificação pessoal e profissional dos sujeitos (cf. Anexo 1).

Da análise dos dados representados nos Gráficos 1 a 5, podemos constatar que 84% da amostra representada pertence ao sexo feminino e os restantes 16% ao sexo masculino. Quanto à idade dos sujeitos, a amostra mais representativa com 45% ocupa a faixa etária compreendida entre os 40 e os 50 anos de idade, seguida de 39% dos sujeitos que ocupam a escala imediatamente abaixo entre os 30 e os 40 anos de idade. Quanto às habilitações literária, 73% dos sujeitos questionados possuem uma licenciatura, 16% bacharelato e 11% mestrado.

No que respeita ao tempo de serviço, 36% dos sujeitos encontra-se em serviço há mais de 20 anos, logo seguido de 32% que dispõe de um tempo serviço entre os 5 e os 10 anos de serviço. Em igual número, 16%, estão os que se encontram a leccionar entre os 11 e 15 anos e 16 e 20 anos. Desta forma verificamos que as percentagens mais representativas do tempo de serviço, dizem respeito a sujeitos que se encontram a leccionar há já quase três décadas, seguidos de perto por sujeitos que ainda se encontram na primeira década de serviço. Estamos, desta forma, a falar de professores com bastante experiência na docência e, por isso, conhecedores de diferentes realidades educativas e, consequentemente, capacitados com experiência profissional que lhes permite, à partida, comentar, ou defender pensamentos pessoais relativamente às questões educativas.

Quanto aos ciclos de ensino a que pertencem, 72% dos sujeitos questionados desempenha funções no 1º CEB, seguidos de 18% sujeitos do 3º Ciclo e finalmente 8% no 2º Ciclo.

Verificamos também que, ainda que o sexo feminino esteja em maioria, estamos perante uma amostra diversificada a nível de idade, habilitações literárias, tempo de serviço, e ciclos de ensino que leccionam.

Depois de caracterizada a amostra da primeira fase do nosso estudo empírico, vejamos agora o que dizem os sujeitos sobre as LEs. Desta forma, apresentamos e analisamos de seguida os resultados das questões relativas à aprendizagem de LEs no currículo escolar e particularmente nos primeiros anos de escolaridade.

Quando questionados sobre as razões que, na sua opinião pessoal, justificam a aprendizagem de LEs no currículo escolar, os sujeitos apontam diferentes razões. Desta forma, para a categoria 1 (razões que justificam a integração de LEs no currículo escolar), tendo em conta o contexto das respostas dos sujeitos juntamente com o trabalho de Andrade (2000) baseado, entre outros, na proposta de Bertrand (1977), definimos 5 Subcategorias (Sc). As percentagens apresentadas são os valores relativos aos 38 sujeitos questionados e cada sujeito é representado por um número diferente (ex: Sujeito1 (S1)).

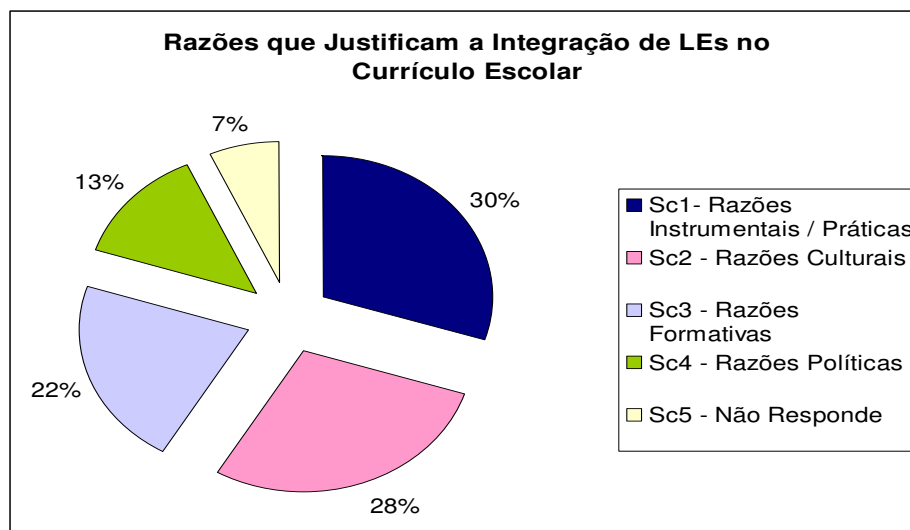


Gráfico 6 – Categoria 1 - Razões que Justificam a Integração de LEs no Currículo Escolar

A análise do Gráfico nº 6, relativo às razões que justificam a integração de LEs no Currículo escolar, permite-nos verificar a existência de um pequeno enfoque partilhado por três Subcategorias: Sc1 razões instrumentais/ práticas, com 30%, Sc2 razões culturais com 28% e ainda a Sc3, razões formativas, com 22%.

Relativamente às razões instrumentais ou práticas (Sc1) referenciadas pelos sujeitos, salientamos o facto de justificarem o ensino de LEs como forma de *integrar* os alunos *no mercado de trabalho futuramente* (S3) ao permitir-lhes mobilidade e acesso a um emprego. Desta forma as LEs surgem como um caminho que pode *abrir novos horizontes (...) profissionais para os futuros cidadãos do mundo* (S24). Relativamente às razões culturais (Sc2) e, segundo as palavras dos próprios sujeitos, a integração de LEs no currículo escolar é justificada, na medida em que é *uma maneira de alargar os horizontes às crianças* (S36), e também porque *as crianças começam a ter uma visão mais alargada e ficam mais enriquecidas* (S37), o que lhes possibilitará ou facilitará uma futura (S5) *comunicação com outros povos, outras culturas*, através de um *intercâmbio cultural/social* (S20). Quanto às razões formativas (Sc3), a aprendizagem de línguas é encarada como *uma mais-valia para o desenvolvimento da criança* (S21) e que, de certa forma, vai *preparando o aluno* (S33), na sua formação social, pessoal e profissional. Esta preparação passa por situações de ensino-aprendizagem nas quais as LEs proporcionarão uma *melhor compreensão de livros, estudos* (S22), originando um *enriquecimento curricular* (S12).

Desta forma verificamos que a partilha destas três subcategorias nos guia no sentido de encarar a integração curricular de línguas como uma aprendizagem vantajosa no ponto de vista pessoal, social e cultural. Esta visão segue um pouco a perspectiva de alguns autores no que diz respeito aos objectivos e finalidades da aprendizagem de línguas, principalmente quando afirmam que a capacidade de aprender, compreender e comunicar noutras línguas é hoje em dia condição básica para participar em novas oportunidades profissionais e pessoais na sociedade europeia (cf. Comissão da União Europeia, 2004: 3) e é, acima de tudo, um contributo para a formação plena do indivíduo (cf. Candelier, 1998; cf. Capítulo I).

Depois das três subcategorias supracitadas, segue-se a Sc4, razões políticas, com 13% da escolha dos sujeitos. Esta Subcategoria enquanto justificação passa pela representação do poder da aprendizagem de línguas enquanto veículo de construção de um mundo melhor, ao facilitar uma possível resolução de problemas entre diferentes nações. Segundo as palavras dos próprios sujeitos, *o intercâmbio de pessoas bens e serviços em todo o mundo justifica todas e quaisquer aprendizagens das LEs* (S6), pois o facto de vivermos no âmbito da União Europeia justifica a aprendizagem de línguas para uma melhor integração na sociedade europeia /mundial (S20 e S21). Desta forma as línguas irão *ajudar as pessoas a compreender melhor os outros* (S34).

Verificamos aqui que o “espírito” de abertura e de diversidade, enquanto ponte para o conhecimento e aceitação do *Outro* está presente nas representações dos professores questionados no que diz respeito à justificação da aprendizagem de LEs nos nossos dias. Este pensamento corrobora o pensamento de Strecht-Ribeiro (1998) quando afirma que o facto de se aprender e de se falar outras línguas incentiva o cidadão aprendente a abrir-se a outras pessoas e respectivas culturas (cf. Capítulo I).

Relativamente à Categoria 2 (razões que justificam a integração de LEs nos primeiros anos de escolaridade) importa salientar que, antes de questionarmos os sujeitos sobre as razões que, na sua opinião, justificavam a integração curricular de LEs nos primeiros anos de escolaridade, procurámos saber até que ponto é que eles concordavam com essa mesma integração.

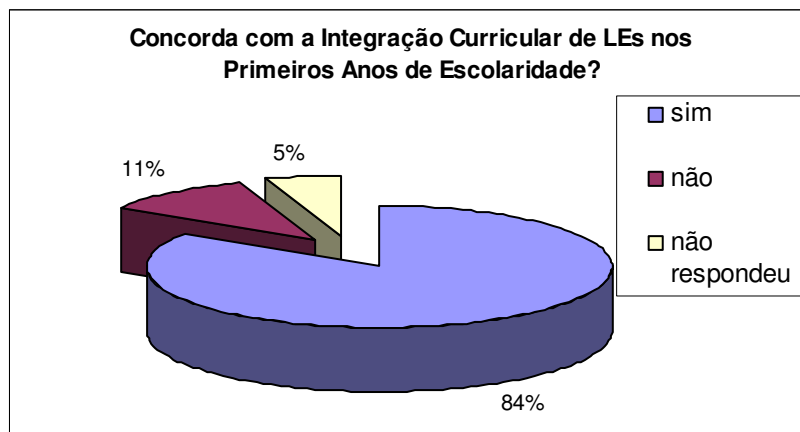


Gráfico 7 Concorde com a Integração Curricular de LEs nos Primeiros Anos de Escolaridade?

Através da análise do Gráfico nº 7, verificámos que, quando questionados, 84% dos sujeitos respondeu que concorda com a integração curricular de LEs nos primeiros anos de escolaridade, enquanto 11% não concorda. Depois de constataremos que grande parte dos sujeitos concordava com a referida integração e, tendo em conta as Subcategorias elaboradas, analisámos as razões que os sujeitos que concordavam apontavam como justificativas para a integração curricular de LEs nos primeiros anos de escolaridade. Razões essas que serviram igualmente para justificar a não integração. No entanto, e tal como veremos, as mesmas razões foram igualmente apontadas, pelos sujeitos que não concordavam, como justificativas para a não integração.

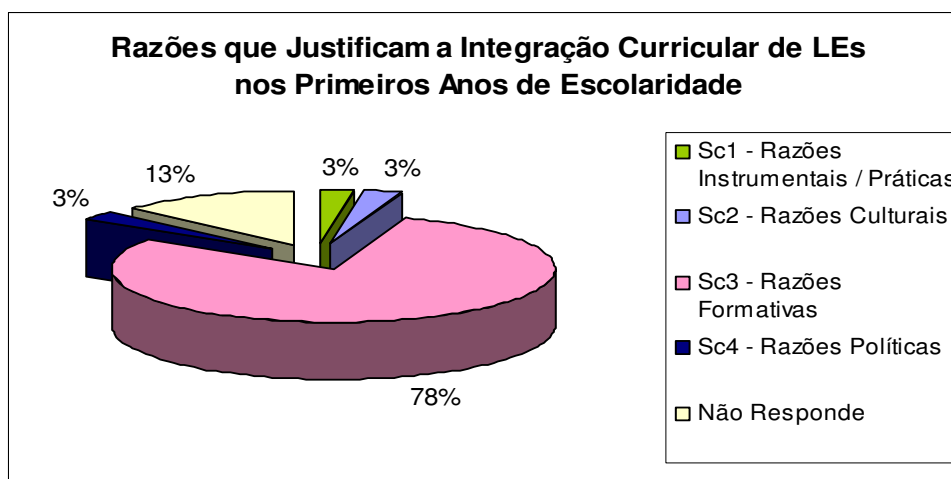


Gráfico 8 – Categoria 2 – Razões que Justificam a Integração Curricular de LEs nos Primeiros Anos de Escolaridade

A análise do Gráfico nº 8, relativo às razões que justificam a integração curricular de LEs nos primeiros anos de escolaridade, evidencia um claro enfoque nas razões formativas ou educativas, razões que assumem o maior peso relativo, 78%, no conjunto de todas as subcategorias. Esta construção justificativa passa pela dimensão utilitária da aprendizagem de LEs. Estas surgem como parte integrante do sujeito, enquanto objecto que lhes permite *alargar o seu campo de conhecimentos* e possibilita *tomar consciência de outras vivências, lugares, costumes que ela* (a criança neste caso) *não conhece* (S17). Nesta subcategoria surgem ainda as razões de ordem biológica como justificação principal da integração curricular de LEs nos primeiros anos de escolaridade, na medida em que *de manhã é que se começa a dia* (S2) e também porque, segundo os próprios sujeitos *há uma maior facilidade na aquisição da estrutura de uma LE na infância* (S5).

De notar que, ainda nesta questão, 13% dos sujeitos não respondeu à questão colocada, não apresentando qualquer justificação para a integração curricular de LEs nos primeiros anos de escolaridade, não nos sendo possível verificar qual a sua opinião sobre a questão.

Os discursos analisados deixam perceber que os sujeitos reconhecem algumas vantagens na integração de LEs no 1º CEB, nomeadamente numa dimensão futura onde as línguas poderão operar como ponte para outros conhecimentos. Tendo em conta o quadro teórico traçado no capítulo I, verificamos que estes discursos são, em parte, coerentes com as políticas linguísticas europeias quando defendem a aprendizagem de LEs logo desde os primeiros anos de escolaridade, em prol do desenvolvimento do plurilinguismo (cf. Capítulo I).

No entanto, as razões justificativas do discurso afirmativo relativamente às LEs serviram, igualmente, para justificar o discurso dos sujeitos que defendem uma opinião contrária. Por outras palavras, alguns dos sujeitos que não concordam com a integração curricular de LEs nos primeiros anos de escolaridade apontam as razões de tipo formativo como justificação para a não integração de LEs nos primeiros anos de escolaridade, quando afirmam que *têm muitos assuntos a aprender* (S22) ou ainda *porque é desmotivante para os alunos aprenderem sempre os mesmos conteúdos* (S6). Desta forma verificamos que as mesmas razões são referidas para justificações diferentes.

Se anteriormente, as razões biológicas, incluídas nas razões formativas, serviram de justificação para a referida aprendizagem, servem aqui também como justificação para a

não aprendizagem pois, segundo o discurso dos nossos sujeitos *são muito novos* (S22) ou simplesmente *porque a criança está a aprender ainda a língua portuguesa e como tal mais outra baralha* (S33). No entanto, encontrámos no discurso de um dos sujeitos um factor que parece ser determinante para mudar a opinião sobre a referida aprendizagem. Ou seja, uma vez que a idade parece ser factor determinante para a aprendizagem de LEs, (S22) *para que esta aprendizagem resulte é necessário reformular os programas a nível nacional*. Este discurso indicia que para se efectuar uma aprendizagem com sucesso de LEs nos primeiros anos de escolaridade, é necessário realizar modificações a nível curricular. Este tipo de discurso leva-nos, ainda, a observar que um primeiro contacto com as LEs nos primeiros anos de escolaridade através da aprendizagem sistemática de uma só língua (o que acontece neste momento no nosso país) é visto como algo que poderá influenciar negativamente a aprendizagem da LM e as outras áreas curriculares.

Verificamos, assim, que as mesmas razões servem de justificação para a integração e a não integração curricular de LEs nos primeiros anos de escolaridade, servindo as mesmas razões como fundamentação de pensamentos opostos. Tal como os diferentes autores analisados no capítulo I do nosso estudo, também os sujeitos questionados se posicionam em campos diferentes sobre o mesmo assunto. Uns defendem que devido a razões de vária ordem, biológica e psicológica, linguísticas e socioculturais, quanto mais cedo as crianças tiverem contacto com as LEs melhor será o seu desenvolvimento global (cf. McLaughlin, 1992, Garabédian, 1996, entre outros). Outros defendem que, ao invés de se efectuar o contacto com uma LE nos primeiros anos de escolaridade se deveria enveredar, primeiro, por uma abordagem ao plurilinguismo e à diversidade de línguas e culturas (cf. Candelier, 2001, 2005; Beacco & Byram, 2003, entre outros).

Depois de analisadas as justificações para a aprendizagem ou não aprendizagem, de LEs nos primeiros anos de escolaridade, a questão que mereceu a nossa reflexão prende-se com o facto de saber até que ponto os sujeitos questionados consideravam que os professores possuem ou não formação suficiente para abordar as LEs nos primeiros anos de escolaridade.

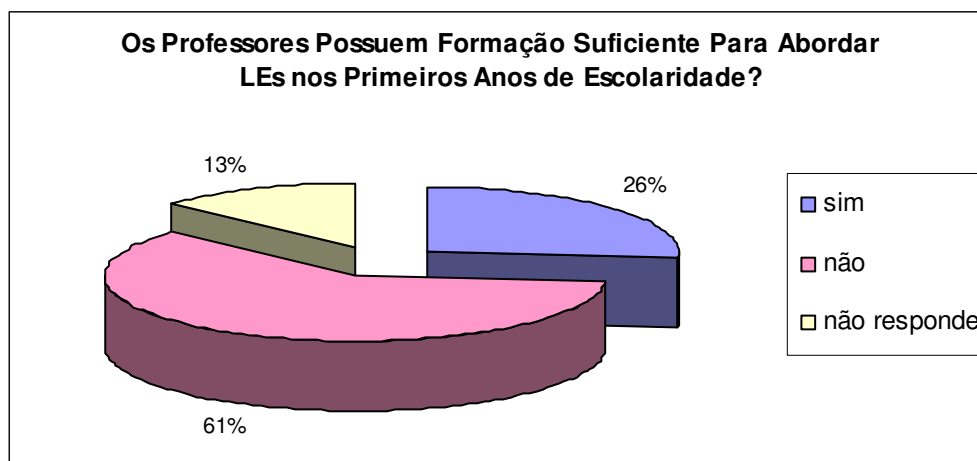


Gráfico 9 – Formação dos professores para abordagem de LEs nos primeiros anos de escolaridade

Pelo Gráfico nº 9, podemos verificar que 61% dos sujeitos afirma que os professores não possuem formação suficiente par abordar as LEs nos primeiros anos de escolaridade. No entanto, achámos pertinente verificar se as respostas dos sujeitos que afirmavam que SIM, e as dos que afirmavam que NÃO, teriam sido influenciadas pelo nível de ensino em que se encontravam a leccionar. Por outras palavras, uma vez que os professores do 1º Ciclo se encontram em maioria, até que ponto eles se consideravam “aptos” para abordar as LEs no seu ciclo de ensino. Desta forma procedemos à triangulação de dados que nos levou a verificar que, dos 26% dos sujeitos que afirmaram que **os professores possuem formação suficiente** para abordar as LEs nos primeiros nos de escolaridade, 13% pertence ao 1º Ciclo e os outros 13% pertence ao 2º e 3º Ciclo. Perante estes resultados verificamos que o nível de ensino não influencia as percepções dos professores sobre a formação para a inserção de LEs nos primeiros anos de escolaridade, uma vez que os professores dos três ciclos partilham a mesma opinião.

No entanto, dentro da percentagem de 61%, representativa dos sujeitos que afirmaram que os **professores não possuem formação suficiente**, 53% pertence ao 1º Ciclo e apenas 8 % pertence ao 2º e 3º Ciclos. Verificamos, desta forma, que a grande maioria dos sujeitos que afirma que os professores não possuem formação suficiente para abordar as LEs nos primeiros anos de escolaridade (53%) são professores do 1º CEB. Ainda sobre a mesma questão, aos sujeitos que responderam que NÃO foi-lhes pedido que especificassem o tipo de formação que consideravam necessária para os professores

abordarem as LEs. As respostas encaminharam-se quase todas em dois sentidos: formação inicial e formação contínua.

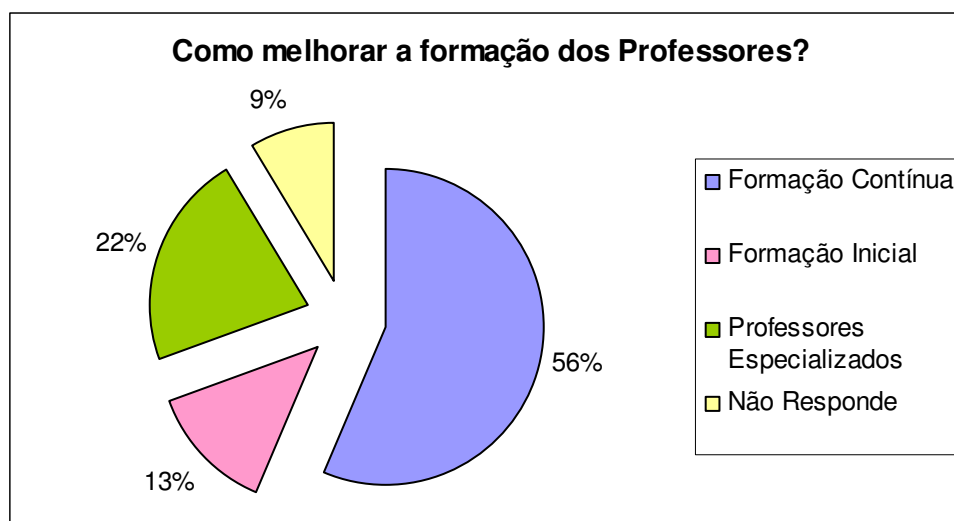


Gráfico 10 – Como Melhorar a Formação dos Professores?

O Gráfico nº 10 mostra-nos que 56% dos sujeitos aponta a formação contínua como sendo a solução mais viável para melhorar a formação dos professores tendo em vista a abordagem de LEs nos primeiros anos de escolaridade. No entanto, a segunda solução mais referida pelos sujeitos, 22%, não está directamente relacionada com a formação dos professores, mas sim, segundo o pensamento de alguns deles, com a *contratação de professores especializados na matéria*. Perante esta solução apontada por 22% dos sujeitos verificamos que estes consideram que a abordagem de LEs nos primeiros anos de escolaridade deverá ser efectuada por professores especializados. Assim, os professores do 1º CEB não consideram a sua formação suficiente para efectuar a referida abordagem.

Desta forma, verificamos que, relativamente à integração de LEs no currículo escolar do 1º CEB, as representações dos professores variam e dividem-se por razões instrumentais/ práticas, culturais e formativas. Enquanto alguns sujeitos referem as línguas como instrumento de comunicação indispensável à vida profissional futura, assim como ao acesso à informação, indispensável à abertura de “novos horizontes”, outros referenciam que as mesmas servem de alicerce para a formação e integração do indivíduo em sociedade.

No que diz respeito à aprendizagem de LEs nos primeiros anos de escolaridade, e tal como já pudemos verificar, os sujeitos concordam, em grande maioria, com a

integração das mesmas. No entanto, as razões justificativas rumam numa única direcção, a formação do indivíduo, contribuindo para o desenvolvimento global do sujeito que, segundo o discurso dos sujeitos inquiridos, se deverá iniciar nos primeiros anos de escolaridade. Esta justificação é expressa pelo facto dos sujeitos considerarem esta fase da vida das crianças como preferencial para o ensino de LEs. De salientar ainda que, quanto à formação dos professores sobre a integração de LEs nos primeiros anos de escolaridade, a maioria dos sujeitos é unânime em afirmar que os professores não possuem formação adequada para realizar tal tarefa. Como solução surgem possíveis modificações a nível da formação inicial e da realização de acções de formação no quadro da formação contínua dos professores. Ainda que estas soluções possam parecer viáveis, um número considerável de sujeitos pertencentes ao 1º CEB, nem sequer as considera quando declaram que tal tarefa deverá ficar a cargo de professores especializados. Verificamos, assim, que, enquanto alguns professores do 1º CEB demonstram vontade em renovar a sua formação, outros, pertencentes ao mesmo ciclo, apresentam-se mais relutantes quanto a inserir as outras línguas nas suas práticas.

Depois de analisados os dados do questionário, de conhecermos a opinião dos sujeitos sobre questões relacionadas com a integração de LEs no currículo escolar, no 1º CEB e com a formação dos professores sobre uma possível abordagem das mesmas, estava concluída a primeira parte do estudo empírico do nosso trabalho. A fase que se seguiu, a segunda parte do estudo empírico, foi a realização da sessão de sensibilização sobre os diferentes modos de abordar as LEs nos primeiros anos de escolaridade. Nesta segunda fase apenas colaboraram os sujeitos que se mostraram disponíveis em continuar a participar no nosso estudo, preenchendo uma ficha para o efeito (cf. Anexo 2).

Vamos de seguida analisar os dados relativos às entrevistas efectuadas e verificar se a situação que descrevemos relativamente à primeira fase do estudo se manteve. Esta análise incluirá também a descrição das questões mais relevantes relativas à realização da sessão de sensibilização.

3. Análise dos Dados da Entrevista

Para analisarmos os discursos enunciados pelos os sujeitos durante a sessão de sensibilização e a realização das entrevistas, aplicámos a técnica de *análise de conteúdo*. Esta análise consistiu na identificação e categorização dos núcleos de significação dos discursos produzidos em unidades de registo, numa acção que Bardin (2000) designa por análise temática considerando-a rápida e eficaz em se tratando de discursos directos simples, justamente o caso do registo dos nossos dados. Através deste processo procurámos encontrar o que de comum existia nos dados, agrupando as unidades de registo por analogia de sentido dos sujeitos entrevistados.

Para a análise do discurso das entrevistas não era exequível adoptar como unidade de análise a totalidade das respostas a cada questão formulada. Por isso, as unidades de análise das entrevistas obedeceram a critérios lógico-semânticos, baseados em operações sobre o seu sentido (Glhiglione & Matalon, 1993; Mucchielle, 1998), independentemente da sequência com que apareciam na entrevista e da resposta a que pertenciam. Para que fossem respeitadas as regras de análise do discurso oral, de modo a salvaguardar o sentido e o contexto em que as palavras foram proferidas, elaborámos uma tabela de convenções utilizadas nas transcrições de todas as entrevistas (cf. Anexo 3).

Os dados provenientes da realização das entrevistas vão ser apresentados em tabelas em virtude de amostra, nesta fase do estudo, ser de 7 sujeitos, o que, na nossa óptica proporciona uma visão mais clara e compreensível do conteúdo das mesmas. Pela mesma razão, iremos referir-nos aos sujeitos por um nome próprio fictício, em substituição do nome verdadeiro, resguardando a identidade dos mesmos.

O número de sujeitos questionados, na segunda e terceira fases do nosso estudo é, como já dissemos, de 7 na sua totalidade. Para a caracterização da amostra dos sujeitos entrevistados na fase III do nosso estudo, elaborámos na *parte inicial* de cada entrevista individual, questões sobre as habilitações académicas, situação profissional, tempo de serviço e ainda níveis de ensino leccionados no ano lectivo em curso (2005/2006) (cf. Anexo 5).

Nome	Habilitação Literária	Situação Profissional	Anos de Serviço	Níveis de Ensino
Alberto	Licenciatura	Quadro de Zona Pedagógica	25	1º, 2º e 4º
Augusto	Licenciatura	Quadro de Zona Pedagógica	23	2º e 4º
Clara	Licenciatura	Quadro de Zona Pedagógica	21	2º e 3º
Joana	Licenciatura	Quadro de Zona Pedagógica	18	2º e 4º
Sara	Licenciatura	Quadro de Zona Pedagógica	21	1º e 2º
Susana	Licenciatura	Quadro de Zona Pedagógica	21	3º e 4º
Tânia	Mestrado	Quadro de Zona Pedagógica	21	3º e 4º

Quadro 3 – Caracterização Pessoal e Profissional da Amostra da Fase II e III do estudo

Da análise dos dados representados no Quadro nº 3, podemos constatar que 5 dos sujeitos pertencem ao sexo feminino e 2 ao sexo masculino. Quanto à habilitação literária, 6 dos sujeitos questionados possuem uma licenciatura enquanto um possui mestrado. Todos eles se encontram a leccionar no 1º CEB há mais de dezoito anos e menos de vinte e cinco. Desta forma verificamos que a amostra, relativamente ao tempo de serviço, diz respeito a professores que se encontram a leccionar há mais de duas décadas, à excepção da Joana que se encontra no décimo oitavo ano de serviço. Estamos desta forma a falar de sujeitos com bastante experiência de docência nos primeiros anos de escolaridade e ainda a meio da sua carreira profissional.

Relativamente à Categoria 1 do nosso estudo (razões que justificam a integração de LEs no currículo escolar) analisámos, no discurso dos professores entrevistados, as diferentes razões apontadas.

Sujeitos	Sc1 Razões Instrumentais / práticas	Sc2 Razões Culturais	Sc3 Razões Formativas	Sc4 Razões Políticas
Alberto	X		X	
Augusto		X	X	X
Clara			X	
Joana	X	X	X	X
Sara			X	
Susana	X		X	X
Tânia	X		X	
TOTAL	4	2	7	3

Quadro 4 – Categoria 1 – Razões que justificam a integração de LEs no Currículo Escolar

Desta forma, e pela análise do Quadro nº 4, verificamos que a Sc3, razões Formativas, foi mencionada no discurso de todos os sujeitos. Na sua opinião, as LEs são muito importantes *para se adquirir ou ter acesso a conhecimentos* (Sara e Tânia), porque *enriquecem os alunos* (Clara) e nos auxiliam a *prepará-los (...) para a vida futura* (Alberto e Tânia). De salientar o discurso de Augusto, Joana e Susana que referem como importante o facto de *hoje cada vez estamos mais globalizados* e de *vivermos cada vez mais numa sociedade globalizante* o que, em sua opinião, justifica por si só a aprendizagem de muitas línguas. A Sc1, razões Instrumentais/Práticas, surge depois como a segunda mais mencionada por quatro dos sete sujeitos. Nesta subcategoria os sujeitos referem que as LEs são necessárias *na vida profissional* (Alberto), simplesmente *por uma questão de comunicação (...) para poderem comunicar (...) quando se viaja de um lado para o outro* (Susana), não esquecendo a aplicação prática *para depois às vezes poderem trabalhar no computador* (Tânia). De referir ainda que na Sc2, razões culturais e Sc4, razões políticas, as línguas surgem como factor importante *para as pessoas não se sentirem excluídas* (Joana). Verificamos desta forma que, tal como aconteceu com a amostra anterior, os sujeitos não centralizam as suas justificações numa só subcategoria, pelo contrário, referem diferentes razões para justificarem a aprendizagem de línguas no currículo escolar. Este discurso deixa ver que os professores possuem um conhecimento variado sobre as diferentes finalidades reconhecidas à aprendizagem de LEs, sendo também um discurso que segue de perto as principais políticas linguísticas europeias relativamente ao mesmo assunto. Por outras palavras, estamos perante sujeitos que indiciam uma visão alargada da realidade educativa quando encaram a aprendizagem de LEs como um dos caminhos mais viáveis para a inclusão na sociedade universal.

Depois de questionados sobre a importância das LEs no currículo escolar e, seguindo o guião elaborado, confrontámos os sujeitos com uma das respostas dadas aquando da sessão de sensibilização, relativa às medidas tomadas pelo Ministério da Educação para o ensino do Inglês nos primeiros anos de escolaridade. De salvaguardar que, na altura da questão colocada, os sujeitos tinham já conhecimento das diferentes formas de abordar LEs nos primeiros anos de escolaridade – sensibilização à diversidade linguística; sensibilização a uma só língua; e aprendizagem sistemática de uma língua estrangeira - (cf. Capítulo I), facto que não aconteceu aquando da resposta ao questionário. Assim, quando confrontados com a questão, os três grupos de trabalho por onde se

distribuíram os sete sujeitos manifestaram três pontos de vista diferentes. Por um lado temos visão de Alberto e Augusto que responderam: **Sim**, concordamos. *Em virtude do inglês ser uma língua universal e visto que as informações são escritas nesta língua, é muito importante que os alunos tenham um primeiro contacto no 1º ciclo.* Num outro lado oposto, temos a opinião de Clara, Joana e Tânia que afirmaram: **Não**. *Deveria enveredar mais pelo lado da sensibilidade à diversidade linguística e consequentemente às outras duas vertentes.* Numa posição intermédia encontramos o parecer da Sara e da Susana, que conciliam as duas concepções anteriores: **Sim**, *porque é uma forma das crianças do 1º ciclo, na sua maioria, tomarem contacto com uma LE. É importante porque diariamente na utilização de computadores, tomam contacto com o inglês. Não, porque antes do ensino deveria haver uma sensibilização às várias línguas.*

Ao tentarmos analisar a fundamentação destes pontos de vista, pareceu-nos pertinente verificar até que ponto esta opinião estava já formada. Para isso perguntámos aos sujeitos se a sua opinião teria sido a mesma se os tivessem confrontado com a mesma pergunta antes da sessão de esclarecimento. Também aqui as razões apontadas seguem três pontos de vista diferentes. Tanto o Alberto como o Augusto afirmaram que **Sim**, a sua opinião teria sido a mesma pelas mesmas razões acima apresentadas. Também a Susana afirma que a sua opinião teria sido a mesma: *acho que sim, tem sempre o lado positivo e o lado negativo. Não influenciou, era o sim e o não, já tinha esta opinião.* Por outro lado, a Clara, a Joana e a Tânia afirmaram que **Não**, não teria sido a mesma. Segundo as palavras da Clara depois da sessão: *vi que realmente é muito melhor sensibilizar os alunos para a aprendizagem de várias línguas (...) fiquei com uma visão mais ampla (...) pronto eu achava que estava o ensino de inglês e que nesta altura só é inglês (...) Que estava a ser ... implementado, que estava a ser bem feito, mas depois fiquei com outra visão. Acho que não, que deveria haver diversidade logo no primeiro ano de escolaridade, logo no primeiro ciclo.* Corroborando este pensamento a Joana afirma: *acho que no fundo tinha aquela ideia de que aprender uma língua, a língua universal que depois poderíamos falar e aproveitar em todos (...) os países do mundo em que essa língua é mais falada. Mas agora acho que fui alertada para essa parte da diversidade linguística (...) porque também cada vez recebemos mais pessoas estrangeiras no nosso país.* Também um pouco dentro desta visão, a Tânia declara que a sua opinião não teria sido a mesma pois a sessão:

sensibilizou-nos para isso (para a diversidade linguística), acho que nunca tomei consciência bem que realmente as outras línguas também eram importantes.

Tal como aconteceu na questão anterior, também aqui a Sara apresenta uma visão que reúne as duas opiniões atrás apresentadas, pelos outros sujeitos, o *Sim* e o *Não*. Por um lado, a sua opinião teria sido a mesma em concordar com as recentes medidas relativas ao ensino do Inglês nos primeiros anos de escolaridade. Por outro lado, surge um lado negativo da questão que antes não existia. Segundo o seu discurso: *Achava que era só importante não via a parte do não (...) Pois (...) não tinha feito as duas opiniões (...) O sim e o não.*

Com este discurso verificamos que a Sara consegue identificar os prós e os contras de toda a situação, quando não se posiciona somente num dos lados, conseguindo analisar a complexidade da situação e da não linearidade das medidas a tomar.

Verificamos, assim, que a sessão de sensibilização sobre as diferentes formas de abordar as LEs nos primeiros anos de escolaridade influenciou claramente a opinião de três dos 7 sujeitos. Antes da sessão a Clara, a Joana e a Tânia concordavam com as actuais medidas sobre a integração do Inglês nos primeiros anos de escolaridade, no entanto, depois de tomarem conhecimento das diferentes formas de abordar as LEs nos primeiros anos de escolaridade a sua visão dos factos mudou, encarando a sensibilização à diversidade linguística como prioritária relativamente ao ensino único de uma língua. No lado oposto encontramos as opiniões do Alberto, do Augusto e da Susana que além de confirmarem a sua opinião sobre o mesmo assunto, reafirmam a sua concordância com o ensino de uma só língua. De salientar que a Susana ainda que confirme a sua opinião, aponta o lado positivo e o lado negativo da questão. Finalmente a mudança na opinião da Sara situa-se no facto de que, se antes da sessão ela concordava com a integração de uma LE nos primeiros anos de escolaridade, após a sessão passa a defender em simultâneo dois pontos de vista sobre o mesmo assunto. A sua opinião divide-se, por um lado, entre um *Sim*, quando afirma que concorda com as actuais medidas sobre a integração do Inglês nos primeiros anos de escolaridade e, por outro lado, um *Não*, pois defende que antes do ensino sistemático de uma só língua deveria haver uma sensibilização às várias línguas. A complexidade da situação leva a Sara a ter uma visão menos radical da questão e a admitir que tudo tem os seus prós mas também os seus contras.

Verificamos, desta forma, que, depois da sessão de sensibilização sobre as diferentes formas de abordar o contacto com as LEs nos primeiros anos de escolaridade, existe uma reconstrução das representações relativamente às actuais medidas sobre a integração do Inglês nos primeiros anos de escolaridade. Os sujeitos, após a sessão, manifestam um discurso mais crítico sobre a questão, chegando mesmo a discordar totalmente com a actual situação vivida no 1º CEB. Esta situação leva-nos a reflectir sobre a falta de conhecimento sobre as LEs nos primeiros anos de escolaridade que pode limitar a visão daqueles que são directamente afectados por medidas que as envolvem.

Depois de sensibilizados para a importância que as outras línguas e culturas podem ter nos primeiros anos de escolaridade, procurámos saber até que ponto os Projectos Curriculares de Turma integram ou contemplam outras línguas e outras culturas. Também nesta questão as respostas se dividem em duas visões diferentes. Por um lado o Alberto, a Clara, a Sara e a Tânia afirmam que não é abordado esse tema e, por outro lado, o Augusto, a Joana e a Susana afirmam que o tema é abordado em Estudo do Meio quando se fala noutros povos e noutras culturas. De salientar a resposta do Augusto quando afirma que, ainda que o tema não seja *directamente abordado*, considera importante alertar para as diferentes culturas e acima de tudo despertar para o respeito por outras culturas. Refere principalmente o facto de Portugal nos últimos tempos ter sido invadido por romenos, ucranianos, russos, chineses, pelo que, despertar para o respeito por todos, se torna uma prioridade. Ficámos assim a saber que, ainda que alguns dos Projectos Curriculares de Turma não contemplem directamente as outras línguas e as outras culturas, existe uma preocupação em despertar nos alunos o respeito pelas outras línguas e culturas.

Pretendíamos de seguida analisar as representações dos sujeitos sobre a possibilidade de articular a LE com as outras áreas, questionando-os sobre de que forma seria possível essa articulação.

Todos os sujeitos são da opinião de que existem, com certeza, possibilidade de articulação entre a LE e as outras áreas. As teorias, relativamente à forma de articulação, vão desde entre simples comparação de vocabulário entre a LE e a LM (Alberto, Sara, Susana e Tânia), até ao desenvolvimento de actividades interdisciplinares, por exemplo, com Estudo do Meio, Matemática e Língua Portuguesa (Augusto, Clara, Sara). A Clara vai um pouco mais longe quando afirma que através da interdisciplinaridade se pode recorrer aos métodos utilizados nas outras áreas e aplicá-los de igual forma para a LE.

Ainda que não sejam muito explícitos no tipo de actividades a desenvolver, os sujeitos demonstram que é possível uma articulação entre uma LE e as outras áreas, deixando, no entanto, expresso a necessidade de uma formação específica para implementar uma articulação.

Verificamos, desta forma, a presença clara, nas representações dos professores, da possibilidade do desenvolvimento de uma articulação curricular entre a LE e as outras áreas, de uma forma flexível e integrada. Esta visão encaminha-se para a concepção de currículo como projecto social e cultural, flexível e integrado, pensado para uma determinada comunidade ou grupo restrito (cf. Roldão, 2000a, Pacheco, 1996, 2005, Morgado, 2005, entre outros).

De seguida pretendíamos analisar o impacto que os materiais, disponibilizados aquando da sessão de sensibilização, teriam causado nas práticas curriculares dos sujeitos.

Sujeitos	Já utilizou os materiais		Vai utilizar?	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
Alberto		X		X
Augusto		X	X	
Clara		X	X	
Joana		X	X	
Sara		X	X	
Susana		X	X	
Tânia		X	X	

Quadro 5 – Utilização dos materiais disponibilizados na sessão de sensibilização

Da análise do Quadro nº 5 verificamos que nenhum dos sujeitos utilizou os materiais nas suas práticas, no entanto pelo discurso da Clara e da Joana sabemos que a primeira já ouviu a história d'*Os Três Porquinhos Falam Outras Línguas* e a segunda mostrou já aos alunos a banda desenhada de *A Lebre e a Tartaruga* para recordar a história com os miúdos. À excepção do Alberto todos os outros seis sujeitos demonstraram vontade em utilizar os materiais nas suas práticas curriculares seja *por curiosidade* (Augusto), *para despertar nos alunos o interesse por outras línguas* (Clara), *dar a história dos 3 Porquinhos aquando do tema da habitação* (Sara), ou *no dia das comunidades (...) no Estudo do Meio, a interculturalidade, outros povos, outras culturas* (Susana). Podemos constatar que a vontade de aplicar os materiais disponibilizados parte de quase todos os sujeitos. De ressaltar, no entanto, que, ainda não tenha sido nosso objectivo pedir aos sujeitos a

obrigatoriedade da utilização dos materiais, era importante saber se a sessão os despertou para a questão da diversidade linguística e para a importância da abordagem de várias línguas. Pela reacção dos sujeitos relativamente aos diferentes contextos em que se poderão utilizar os materiais, verificamos que a sessão estimulou o seu interesse em dar a conhecer aos alunos outras línguas.

Quisemos depois saber quais as experiências pessoais vivenciadas pelos sujeitos relativamente às LEs nos Primeiros Anos de Escolaridade. Tendo em conta que as actuais políticas linguísticas educativas possibilitam, oficialmente, o ensino do Inglês aos terceiros e quartos anos de escolaridade, tentámos também analisar a posição dos sujeitos sobre a forma como esse ensino estava a ser proporcionado. Desta forma, depois de analisado o discurso dos sujeitos, verificámos que todos eles, à excepção da Tânia, têm já uma experiência com LEs (mais concretamente Inglês) de pelo menos 2 a 3 anos no Agrupamento onde estão inseridos. Esta experiência deve-se a uma iniciativa da Câmara Municipal do Concelho onde o Agrupamento se insere, que proporcionava aulas de Inglês ministradas por uma professora de línguas às escolas do Concelho. No entanto, ainda que esta experiência tenha sido desenvolvida com as turmas dos sujeitos, o seu papel era praticamente nulo, porque as aulas eram leccionadas em horário pós-lectivo ou simplesmente porque os professores titulares tinham de ficar com os alunos do primeiro e/ou segundo anos, visto leccionarem turmas de diferentes níveis.

Desta forma o Alberto, a Joana, a Susana e a Tânia nunca assistiram às aulas pelas razões acima apresentadas. Por seu lado, o Augusto, a Clara, a Sara declaram ter assistido algumas vezes mas, como diz o Augusto, *claro que não participava, era só para os alunos*, ou simplesmente porque os alunos *olhavam para mim (...) parece que estavam a ser avaliados (...) e eu então desisti* (Sara). Da pouca experiência vivida dentro das aulas a que assistiram, tanto a Clara como a Sara formaram a sua opinião sobre as aulas: *os miúdos começam logo a escrever e a ter certos conceitos que eu acho que já são muito avançados para eles, acho que devia (...) começar mais a nível lúdico*. As crianças *gostam do inglês porque não têm com que comparar, por isso eles gostam* (Clara). Seguindo este pensamento a Sara afirma que *era uma aula diferente, apesar de que era muito teórica. Eu achei que as aulas de inglês para eles devia ser mais prático* (cf. Anexos, 8, 10 e 11).

Desta forma, os sujeitos, baseados nas poucas aulas a que puderam assistir e no feedback dos seus alunos após as referidas aulas, acham as aulas de Inglês, proporcionadas

aos alunos do terceiro e quarto anos, por uma professora de línguas, são realizadas numa vertente mais teórica do que prática, onde as actividades de escrita e leitura são classificadas como pouco lúdicas.

Esta prática segue uma direcção oposta àquilo que, segundo a fundamentação dos autores que se debruçam sobre esta temática, deverá ser o contacto de crianças, nos primeiros anos de escolaridade, com as LEs (cf. Capítulo I). Podemos, no entanto, acrescentar que esta visão se baseou apenas em algumas aulas a que alguns dos sujeitos puderam assistir, não sendo nosso objectivo generalizar esta visão a todas as aulas que são proporcionadas aos alunos dos terceiro e quarto anos de escolaridade.

Verificamos, assim, que as actividades desenvolvidas com LEs, segundo a percepção dos professores entrevistados, em nada correspondem a uma sistema de monodocência apoiada e muito menos de uma coadjuvação enquanto perspectiva de um trabalho colaborativo e pluridisciplinar num processo onde o professor titular da turma deveria assegurar o carácter integrador e globalizante das áreas curriculares, tendo em conta o Projecto Curricular definido para a sua turma. Parece-nos bem visível que na situação vivida pelos sujeitos prevalece a substituição em nome da coadjuvação.

Se nas experiências vividas até hoje, relativamente às aulas de Inglês, os sujeitos desempenham um papel e uma actuação praticamente nulos, o seu desejo vai além disso, deixando o seu discurso transparecer a vontade de desempenhar um papel mais activo. Desta forma, tentámos analisar o papel que os sujeitos pensam poder desempenhar se a situação fosse diferente, ou seja, se se tratasse de uma abordagem diferente das LEs nos primeiros anos de escolaridade que papel pensam os sujeitos poder desempenhar.

Assim, depois de termos alertado os sujeitos, durante a sessão de sensibilização, para a existência de diferentes abordagens de LEs nos primeiros anos de escolaridade, considerámos pertinente verificar qual o papel que os mesmos achavam poder desempenhar face a cada uma das abordagens e que formação pensavam ser necessária no sentido de poderem abordar as diferentes formas de integrar as LEs nos primeiros anos de escolaridade.

Sensibilização à Diversidade Linguística				
	Capaz de abordar		Necessidade de formação	
	Sim	Não	Sim	Não
Alberto	X			X
Augusto	X			X
Clara	X		X	
Joana	X			X
Sara	X			X
Susana	X		X	
Tânia	X		X	

Quadro 6 – Capacidade de Abordagem e Necessidade de Formação para a Sensibilização à Diversidade Linguística

Sensibilização a Uma Só Língua Estrangeira				
	Capaz de abordar		Necessidade de formação	
	Sim	Não	Sim	Não
Alberto	X		X	
Augusto	X		X	
Clara	X		X	
Joana	X		X	
Sara	X		X	
Susana		X	X	
Tânia		X	X	

Quadro 7 – Capacidade de Abordagem e Necessidade de Formação para a Sensibilização a Uma Só Língua Estrangeira

Aprendizagem Sistemática de Uma Língua Estrangeira				
	Capaz de abordar		Necessidade de formação	
	Sim	Não	Sim	Não
Alberto		X	X	
Augusto		X	X	
Clara		X	X	
Joana		X	X	
Sara		X	X	
Susana		X	X	
Tânia		X	X	

Quadro 8 – Capacidade de Abordagem e Necessidade de Formação para a Aprendizagem Sistemática de Uma Língua Estrangeira

Relativamente à primeira forma de abordagem, Sensibilização à Diversidade Linguística e através da análise do Quadro nº 6 elaborado de acordo com o discurso dos sujeitos, verificamos que todos eles se consideram em condições para abordar a diversidade linguística, na medida em que *sensibilizar para a diversidade (...) toda a gente está sensibilizada para isso* (Sara), *vamos tendo alguma informação com o que ouvimos na televisão (...)* e *cada vez mais entram estrangeiros no nosso país* (Joana). No entanto, 4 dos 7 sujeitos consideram que ainda assim necessitavam de uma pequena formação para efectuar uma sensibilização, *nós éramos capaz até de fazer isso se houvesse umas orientaçãoezinhas* (Susana).

Quanto ao segundo modelo de abordagem de línguas estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade, a sensibilização a uma só língua estrangeira, a análise do Quadro nº 7 deixa transparecer que todos os sujeitos consideram necessária uma formação para efectuar

este tipo de abordagem. Ainda assim, mesmo com uma formação a Susana é de opinião que este modelo deverá ser ministrado por uma pessoa especializada em línguas, pois, segundo a opinião de Augusto *já era assim um bocadinho mais difícil*.

No último modelo, aprendizagem sistemática de uma língua estrangeira, nenhum dos sujeitos se considera capaz de efectuar tal ensino medida em que, *aí já requer muito mais, muito mais trabalho, muito mais aprofundamento, muito mais formação* (Augusto). Todos os outros sujeitos corroboram esta opinião ao firmarem que *acho que tínhamos que tirar aqueles cursos de Inglês ou de outra língua qualquer, ou seja mais que uma acção de formação* (Joana); ou simplesmente *tinha de ter assim* (a aprendizagem de uma língua), *já nos cursos de formação de professores (...) uma acção de formação acho que é muito pouco* (Sara) (cf. Anexos 8, 10 e 12).

Quando fazemos referência a quem deveria leccionar a LE no 1º CEB, todos os sujeitos afirmam que, uma vez que eles não possuem formação suficiente para isso, deverá ser um professor de línguas. No entanto de salientar a opinião da Clara que ainda que fosse um outro professor deveria ser coadjuvante, *acho que dá mais trabalho mas acho que deveria ser mesmo assim um trabalho em conjunto*. Mais uma vez surge o desejo da existência de uma cultura de coadjuvação em detrimento da actual *substituição*, ou seja, este desejo traduz-se na perspectiva de um trabalho colaborativo, que, infelizmente, pouco acontece.

Verificamos, assim, que, relativamente às três abordagens de LEs nos primeiros anos de escolaridade, a *sensibilização à diversidade linguística*, é aquela que os sujeitos consideram mais fácil de abordar na primeira pessoa, e aquela que, na sua opinião, exige pouca ou nenhuma formação específica. Aquela que, segundo o discurso dos sujeitos, exige uma formação mais completa, mais exigente e que ultrapassava a frequência de acções de formação é a *aprendizagem sistemática de uma LE*. Este último modelo, segundo a opinião dos sujeitos deve ser ministrado por alguém com formação em línguas. Ainda relativamente aos três modelos de integração, todos os sujeitos são unânimes quando afirmam que o modelo que melhor se poderia integrar no currículo do 1º CEB seria, sem dúvida, o primeiro modelo, a *sensibilização à diversidade linguística* uma vez que *não é preciso uma especialização para isso* (Alberto) e *porque no currículo de monodocência que nós somos (...) qualquer um de nós conseguia* (Susana).

Verificamos, assim, que as representações dos sujeitos seguem um rumo contrário às actuais medidas relativamente à integração de LEs nos primeiros anos de escolaridade. Por outras palavras, se a situação fosse de uma *sensibilização à diversidade linguística* e não a *aprendizagem sistemática de uma só LE*, não haveria necessidade de se proceder à desarticulação curricular onde o professor generalista é deixado de lado no processo de aprendizagem dos alunos. Mais uma vez os sujeitos deixam transparecer que deveriam ser eles, enquanto professores titulares a orientar todo o projecto curricular, ainda que, se necessário, num sistema com diferentes colaborações. Esta situação vivida em tudo contraria a ideia de projecto curricular integrado e flexível defendido por alguns autores, onde se prima por aprendizagens integradas e articuladas entre as diferentes áreas curriculares. Por outras palavras, um professor generalista teria toda a disponibilidade para fazer uma integração curricular, coordenando todo o processo de aprendizagem de um grupo de alunos, mas, cada vez mais, integrado numa equipa e contando com diferentes colaborações (cf. Rangel, 2004: 66).

Depois de questionados sobre os três modelos de integração de LEs nos primeiros anos de escolaridade, focámos o nosso discurso na competência plurilingue, mais concretamente analisámos o modo como os sujeitos percebem o papel que julgam poder desempenhar no desenvolvimento da mesma.

Desta forma, quando questionados sobre a concepção que tinham formado de competência plurilingue, o Alberto, a Joana e a Tânia limitaram a sua resposta ao conhecimento da existência de várias línguas. Por seu lado a Clara e a Sara afirmam que a competência plurilingue é estarem *sensibilizadas para várias línguas, conhecer a realidade de outros países* (Clara) e *terem respeito pelas outras línguas, respeito pelos outros povos, por seus usos e costumes (...) aceitarem a diversidade* (Sara). Noutro campo encontramos uma concepção mais completa quando o Augusto afirma que *plurilingue é dominar (...) várias línguas, pelo menos o mínimo, não na perfeição (...) compreender os conceitos mais básicos*. Também a Susana segue esta direcção quando afirma que *fala mais do que uma língua, e que pode falar e não falar correctamente*.

Verificamos que, de uma forma ou outra, todos os sujeitos definem competência plurilingue de uma forma vaga quando afirmam que ela se traduz no conhecimento ou a existência de várias línguas por parte do falante. No entanto, alguns dos sujeitos apresentam uma concepção um pouco mais desenvolvida quando afirmam que

competência plurilingue significa dominar, falar mais do que uma língua, sem ser na perfeição. As definições mais simples, e em comparação com o quadro teórico já traçado no capítulo I, limitaram-se um pouco a relacionar *competência plurilingue* com a concepção de *sensibilização à diversidade linguística*, quando referem apenas o respeito pelas outras línguas e culturas. A última concepção, um pouco mais desenvolvida, segue na direcção de uma definição mais completa de competência plurilingue e cultural que apresentámos no Capítulo I do nosso trabalho, quando na afirmação de dois dos sete sujeitos existe já consciência do domínio de mais do que uma língua, onde a perfeição linguística detém um papel secundário.

Para finalizar tentámos analisar se o nosso trabalho junto dos sujeitos, com a realização da sessão de sensibilização e a entrevista, tinham, de alguma forma, influenciado a actual opinião dos mesmos sobre a integração das LEs no currículo dos primeiros anos de escolaridade.

Apesar de dois dos sete sujeitos, o Alberto e o Augusto, terem afirmado que a sua opinião não mudou uma vez que já antes concordavam com a integração de pelo menos uma LE nos primeiros anos de escolaridade, os cinco restantes sujeitos mudaram definitivamente a sua opinião sobre o mesmo assunto. De salientar as palavras de Sara quando afirma que a sessão de sensibilização serviu *para me dar um abanão*, e que *serviu para pararmos um bocadinho e pensarmos que afinal podemos ainda fazer alguma coisa (...) não ensinar propriamente a língua mas despertar que há outras*. Esta visão é um pouco partilhada pela Susana quando diz que *realmente vi que há trabalhos que eu pensei que nunca pudessem ser feitos com os miúdos e que realmente acho que é uma coisa que eu própria posso fazer (...) nunca me passou pela cabeça que eu pudesse contribuir de alguma forma para uma língua estrangeira, pelo menos acho que me abriu esse horizonte para que realmente que há outras maneiras de se iniciar o contacto com línguas*.

De destacar ainda o discurso de Joana quando afirma que a sessão contribuiu *e contribuiu bastante porque nós por vezes passamos pelas coisas e às vezes não (...) nos interessamos por ela nem as abordamos, (...) porque às vezes não nos sensibilizam também a nós (...) e se houver alguém que nos alerte, que nos puxe, a gente (...) acorda e (...) essa parte da sensibilização à diversidade linguística realmente para mim foi interessante*.

Verificamos desta forma que alguns dos sujeitos consideram agora poder desempenhar um papel mais activo relativamente às LEs nos primeiros anos de

escolaridade, indiciando um discurso referente à necessidade de uma formação que motive no sentido de poderem explorar ao máximo as suas capacidades nesse campo.

Passando em revista à análise global relativamente ao discurso proferido pelos professores ao longo de toda a entrevista, verificamos que, na globalidade, remetem a importância das finalidades da aprendizagem de LEs para uma inclusão numa sociedade mais alargada, evidenciando também a necessidade de formação específica para abordarem as LEs nas suas práticas diárias quando se trata do ensino de uma língua em particular.

O seu discurso manifesta também a vontade de se cultivar um sistema de coadjuvação, perspectivada enquanto processo de trabalho colaborativo, articulado dentro de um projecto curricular integrado.

CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS

Nesta parte final do nosso trabalho, pretendemos sintetizar os resultados da análise dos dados recolhidos extraíndo algumas conclusões que nos parecem importantes para um aprofundamento da temática aqui abordada. Ambicionamos, desta forma, desencadear uma reflexão em torno das actuais políticas linguísticas educativas, assim como do pensamento dos professores sobre a integração de LEs nos primeiros anos de escolaridade e, ainda, sobre o papel que estes ambicionam desempenhar nessa integração. Desejamos, também, que as reflexões favoreçam, de alguma forma, o repensar das actuais práticas curriculares, relativamente à integração das LEs nos primeiros anos de escolaridade, através de formação adequada junto dos professores.

Reflectiremos ainda sobre algumas limitações metodológicas deste trabalho de investigação e, finalmente, propomos algumas sugestões para futuras investigações.

De modo a permitir uma melhor compreensão dos pressupostos em que se fundamentam as conclusões gerais deste estudo, tentamos responder às questões de investigação que no início do estudo nos colocámos.

Quando nos questionámos sobre **as representações dos professores a propósito das finalidades educativas da integração de LEs no currículo escolar**, tentámos saber a opinião dos professores sobre a importância de aprender línguas ao longo do percurso escolar. Ficámos a saber que, segundo a maior parte dos professores, a integração de LEs no currículo escolar justifica-se por diferentes razões mas, principalmente, enquanto instrumento de comunicação numa sociedade que os professores classificam como cada vez mais globalizada. No seu discurso, a aprendizagem de línguas surge numa relação directa com a formação da personalidade e do carácter do indivíduo, com o desenvolvimento de capacidades afectivas, cognitivas e, acima de tudo com capacidades de relacionamento social. Segundo a sua visão, aprender línguas é uma forma de socialização, capaz de desenvolver no sujeito uma visão mais compreensiva do mundo, que poderá resultar na aceitação e valorização do *Outro*.

Verificamos, assim, que as representações dos professores sobre a importância da aprendizagem de LEs abarcam uma visão global, social e cultural, onde as línguas, além de entendidas como importantes para a formação individual são, acima de tudo, uma porta para a vida numa sociedade global. Os professores julgam que a integração de LE, no currículo escolar, se traduz numa aprendizagem vantajosa a diferentes níveis. Nesta visão, as suas representações, e, segundo o quadro conceptual por nós apresentado no Capítulo I,

orientam-se para o desenvolvimento de uma consciência da importância da abertura à diversidade, enquanto ponte para o conhecimento e aceitação do *Outro*. Concluímos que os professores reconhecem a importância atribuída, nos dias de hoje, à aprendizagem de línguas quando defendem um discurso que se direcciona no mesmo sentido das actuais preocupações europeias, onde aprender línguas é sinónimo de abertura e preservação.

De uma visão global da importância da aprendizagem de línguas, propusemo-nos depois conhecer as representações dos professores sobre a integração de LEs, num âmbito mais restrito, procurando saber até que ponto os professores concordam com as actuais medidas educativas nacionais sobre a integração do Inglês no 1º CEB. Desta forma, quisemos saber **como se posicionam os professores face ao discurso oficial relativo às políticas linguísticas educativas actuais.**

Relativamente a esta questão e, de acordo com o discurso enunciado pelos professores ao longo das diferentes fases do nosso estudo – a resposta ao questionário, a reflexão final após a sessão de sensibilização e a realização das entrevistas - chegámos à conclusão que os professores se posicionam em dois campos diferentes no que diz respeito ao discurso oficial relativo às actuais políticas educativas.

Assim, na primeira fase do nosso estudo, aquando da resposta ao questionário, a maior parte dos professores demonstrou um discurso favorável quanto às actuais medidas sobre a integração de LEs nos primeiros anos de escolaridade. Os professores defenderam que quanto mais cedo as crianças efectuassem um contacto com uma ou mais LEs, melhor seria o seu desempenho nos ciclos de ensino seguintes a nível da aprendizagem de línguas, e que a idade que compreende a faixa etária em causa (7-9 anos) seria a melhor para essa aprendizagem se iniciar.

Verificamos, assim, que os professores, ao tomarem posição sobre as actuais medidas de política linguística educativa, se apoiam essencialmente no factor biológico da idade. No entanto, no seu discurso não é feita nenhuma referência às formas de abordar ou integrar as LEs, o que nos leva a concluir que, o seu conhecimento sobre as diferentes razões que se referenciam para o contacto com LEs nos primeiros anos de escolaridade, assim como as diferentes formas de as abordar é muito limitado.

Após a sessão de sensibilização sobre as diferentes formas de abordar as LEs nos primeiros anos de escolaridade, a maior parte dos professores mudou a sua posição. Se,

num primeiro discurso, os professores defendiam, sem dúvida, as actuais medidas da integração do Inglês no 1º CEB, após a sessão de sensibilização sobre as diferentes formas de abordar as LEs nos primeiros anos de escolaridade, o seu discurso passa a ser mais complexo. Esta complexidade confirma-se pela percepção de diferentes possibilidades que os professores passaram a defender. De um lado encontramos professores que continuam a concordar com as actuais medidas, de outro lado aqueles que enveredaram pelo lado oposto, deixam de concordar e mudam completamente de discurso para passarem a defender práticas de sensibilização à diversidade linguística, dizendo acreditar ser esta a melhor forma de proporcionar um primeiro contacto com as LEs. A par destes, encontramos também professores que não conseguem tomar uma posição clara de oposição ou de defesa, manifestando uma percepção da complexidade da situação e da não linearidade das medidas a tomar.

Perante a complexidade da situação, concluímos que a sessão de sensibilização, além de servir para os professores conhecerem as diferentes formas de abordar as LEs nos primeiros anos de escolaridade, serviu, acima de tudo, para que os professores reflectissem sobre a situação portuguesa e desenvolvessem o seu conhecimento profissional sobre a temática. Desta forma, passámos de um discurso uniforme, onde todos seguiam o mesmo compasso, para passarmos a ter um discurso pluriforme, onde cada um consegue construir a sua visão da situação. Concluimos, assim, que a sessão foi importante na reconstrução das representações dos professores no que diz respeito às actuais medidas sobre a integração de LEs no 1º CEB.

Finalmente, quisemos saber que **necessidades de formação os professores deixam perceber para poderem integrar as LEs no processo de gestão de que são autores.**

A maior parte dos professores aponta a formação contínua como sendo a solução mais viável para enriquecer o seu conhecimento profissional, tendo em vista a integração de LEs nas suas práticas diárias. No entanto, é pertinente referir que, no que diz respeito à formação, a maioria dos professores, tanto na primeira como na terceira fase do estudo, afirma que os professores não possuem formação suficiente para integrar as LEs nas suas práticas diárias, deixando bem claro que essa integração deve ser efectuada por professores especializados, uma vez que esses possuem formação para tal (uma *simples acção de formação contínua* não seria suficiente para integrar o ensino sistemático de uma só LE nas

suas práticas diárias). Os professores chegam a apontar, como possível solução, a integração de disciplinas de LEs nos cursos de formação inicial. No caso de terem de efectuar tal integração, os professores afirmam que necessitariam de frequentar, no mínimo, um curso intensivo de uma língua específica.

Perante estas afirmações, verificamos que os professores não se consideram habilitados para integrar uma LE nas suas práticas diárias e que, para tal, a sua formação teria de ser muito mais aprofundada nessa área.

No entanto, quando confrontados, com as diferentes formas de abordar as LEs nos primeiros anos de escolaridade, os professores classificam a *sensibilização à diversidade linguística* como o modelo mais viável de abordar nas suas práticas sem necessidade de uma formação muito específica. O modelo de sensibilização à diversidade linguística foi, ainda, eleito como o que melhor se integraria no regime de monodocência que caracteriza o 1º CEB.

Desta forma, concluímos que, ainda que os professores não se considerem preparados para integrar as LEs nas suas práticas diárias, na sua opinião, essa integração poderia ser praticável através de actividades de sensibilização à diversidade linguística.

Perante as respostas às questões levantadas no início do nosso estudo, concluímos que os professores, ainda que reconheçam a importância atribuída à integração das LEs no currículo escolar, no que diz respeito à integração das mesmas nas suas práticas diárias são um pouco mais relutantes, na medida em que consideram não possuir formação suficiente para tal integração. No entanto, demonstram interesse em cultivar e abordar a diversidade linguística e cultural nas suas práticas, papel que julgam poder desempenhar, considerando-a mesmo como prioritária comparativamente à aprendizagem sistemática de apenas uma única LE.

Este pensamento leva-nos a concluir que os professores ficaram sensibilizados para a importância que as LEs podem desempenhar num currículo do 1º CEB. Na nossa opinião, o facto de os professores elegerem a sensibilização à diversidade linguística como a favorita para integrar nas suas práticas, vai ao encontro da vontade que eles afirmam possuir de praticar um currículo integrado e mais articulado, mas sempre num regime de monodocência.

Pelos discursos enunciados, ao defenderem a possibilidade de uma articulação entre outras línguas ou mesmo a sensibilização à diversidade linguística com outras áreas, está

presente o desejo do desenvolvimento de um currículo como projecto aberto e flexível onde têm sempre lugar novas aprendizagens em articulação com as outras áreas disciplinares.

Como qualquer estudo de investigação, também no desenvolvimento do nosso nos deparamos com algumas **limitações**. As principais limitações do nosso estudo prendem-se, principalmente, com a nossa pouca experiência no campo da investigação e, naturalmente, com as dificuldades no processo de recolha de dados.

Desta forma, julgamos que importaria aprofundar alguns conceitos que foram por nos abordados ao longo do trabalho, tais como os conceitos de *plurilinguismo*, *competência plurilingue*, *currículo*, assim como aprofundar o papel da escola na implementação da sensibilização à diversidade linguística e cultural.

Outra limitação diz respeito ao número de sujeitos (7) envolvidos na segunda e terceira partes do desenvolvimento da investigação. Ainda que generalizar não seja objectivo de um estudo desta natureza, um número maior de sujeitos poderia, na nossa opinião, contribuir para que mais professores pudessem tomar conhecimento das diferentes abordagens relativamente às LEs nos primeiros anos de escolaridade e (re)construir representações sobre o mesmo assunto, desta feita alargando o seu campo de visão sobre o mesmo tema. Claro que à partida esse não era nosso objectivo, mas concluído o estudo, verificámos que seria interessante e pertinente explorar essa área para conhecermos, e dar a conhecer, melhor as diferentes perspectivas sobre a integração curricular das LEs nos primeiros anos de escolaridade.

A formação que realizámos através da sessão de sensibilização às diferentes formas de abordar o contacto com as LEs nos primeiros anos de escolaridade, poderá ser, a nosso ver, um ponto de partida para uma **futura investigação**, nomeadamente no que diz respeito à experimentação dos materiais disponibilizados. Queremos com isto dizer que importa analisar a aplicação de materiais de sensibilização à diversidade linguística e cultural, em situações de sala de aula, compreendendo sobretudo a opinião dos professores sobre os mesmos, assim como a reacção dos alunos.

Uma outra sugestão que advém dos resultados da nossa análise relaciona-se com os programas de formação que os professores reclamam como essenciais para integrarem nas suas práticas modelos de abordagem de LEs. Estes programas de formação poderiam funcionar como trampolim para uma integração de LEs nos primeiros anos de

escolaridade, integração que os professores do 1º CEB julgavam ser-lhes vedada. Desta forma, e após a realização da sessão de sensibilização, os professores despertaram para um novo mundo e mostraram desejo em o explorar, nomeadamente no que à sensibilização à diversidade linguística diz respeito. Assim, seria pertinente investigar como se poderia integrar a diversidade linguística no conhecimento profissional dos professores do 1º CEB, ou melhor ainda, desenvolver investigação nesta área e analisar as práticas educativas de professores que se envolvessem em acções de formação nesta área.

Uma outra sugestão que gostaríamos de deixar em aberto prende-se com as actuais medidas do Ministério da Educação sobre a integração do Inglês nos terceiros e quartos de escolaridade. Ou seja, seria interessante verificar até que ponto os alunos que estão a ser abrangidos pelas actuais medidas educativas têm, ou não, melhores resultados escolares em LEs.

De um modo geral, a análise dos dados leva-nos a afirmar que as representações dos professores sobre a integração de LEs no 1º CEB sofreram alguma alteração por efeito directo da realização da sessão de sensibilização sobre as formas de integrar as LEs nos primeiros anos de escolaridade, mas também da reflexão que fizeram para a participação nesta investigação. Dito de outra forma, parecem defender agora um pensamento que segue em direcção a uma educação mais plurilingue e intercultural, alteração essa que passa forçosamente por outros modos de agir perante as diferentes línguas e culturas. As *representações*, entendidas como “intencionalidades e lógicas profundas condutoras da acção” (Sanches & Jacinto, 2004: 132) ou teorias pessoais que orientam os professores, no nosso caso, sobre a integração de LEs nos primeiros anos de escolaridade, ganham particular importância na sua actividade curricular, quando os professores pensam ser capazes de desempenhar um papel nessa integração. Esse papel é desempenhado, sobretudo, na sensibilização à diversidade linguística uma vez que para os professores, todos nós, enquanto formadores de cidadãos do mundo, de uma maneira ou de outra, conseguimos sensibilizar para a diversidade cultural.

Desta forma, acreditamos que trabalhar as representações poderá ser sinónimo de formar educadores capazes de encontrar sentido e procurar novos caminhos para as suas práticas educativas que, a nosso ver, se devem orientar para práticas que permitam uma formação integral capaz de trabalhar uma consciência de cidadania universal. É neste contexto que parece fazer todo o sentido o enfoque investigativo na (re)construção das

representações dos professores sobre as LEs nos primeiros anos de escolaridade e nas acções que se poderão desenvolver com a finalidade de transformar essas mesmas representações.

Julgamos ainda pertinente acrescentar que, no contexto da actual reorganização curricular, há que encorajar e criar espaços de trabalho junto dos professores generalistas do 1º CEB, para que estes possam demonstrar as suas potencialidades enquanto profissionais capazes de aceitar novos desafios, inovando as suas práticas curriculares, voltando-as para uma cultura de acolhimento da diversidade linguística e cultural, em articulação com os professores que leccionam Inglês nas escolas do 1º CEB.

Uma última reflexão sobre o nosso trabalho leva-nos a afirmar que o desenvolvimento do mesmo contribuiu para o nosso crescimento como investigadoras, mas principalmente como docente de línguas, o modo como nos posicionamos face à diversidade. Por outras palavras, antes da realização do nosso trabalho acreditávamos que a nossa actividade profissional era, por si só, um contributo para a divulgação de, pelo menos, outra língua e cultura. O desenvolvimento deste trabalho serviu para alargar o nosso horizonte sobre as diferentes formas de abordar as LEs nos primeiros anos de escolaridade, e, acima de tudo, reconstruir a nossa visão sobre a importância do papel que a diversidade linguística pode desempenhar em qualquer ciclo de ensino, caminhando para uma verdadeira cultura plurilingue e pluricultural.

Queremos ainda deixar assente que o presente trabalho, apesar dos condicionalismos já apresentados, desenvolvido com integridade, dedicação e preocupação de rigor, evidencia que o saber é algo inacabado, e sempre em constante actualização. Desta forma, esperamos que as sugestões aqui apresentadas sirvam de estímulo para outras investigações sobre a temática das LEs nos primeiros anos de escolaridade, mais concretamente sobre as diferentes formas de as integrar, analisando a experimentação de diferentes materiais e, consequentemente, os grupos de alunos e professores.

Se considerarmos *currículo* como todas as aprendizagens consideradas importantes num dado espaço de tempo, então no tempo em que vivemos, sabemos que é importantíssimo abordar a diversidade linguística enquanto caminho viável para o desenvolvimento de uma competência que se deseja plurilingue e pluricultural. Desta forma, professores e alunos poderão iniciar uma caminhada curricular que encontre portos

linguísticos e culturais e sociais, de paragem indispensável para o desenvolvimento educativo de cada um de nós.

- BIBLIOGRAFIA -

A

- ★ ABREU, M. V. (2004). “Competências e Funções de Educadores e Professores no Contexto da Sociedade do Conhecimento e da Inovação: Um Desafio Para as Universidades Portuguesas”. In **As Bases da Educação**. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação (Actas de um Seminário realizado em 16 e 30 de Outubro de 2003).

- ★ ALARCÃO, I. (2002). “Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional – Que Novas Funções Supervisivas?” In OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002) **A Supervisão na Formação de Professores I – da Sala à Escola**. Porto Editora.

- ★ ALBARELLO, L. DIGNEFFE, F.; HIERNAUX, J-P; MAROY, C.; RUQUOY.; SAINT-GEORGES, P. (1997). **Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva.

- ★ ALMEIDA, J. F. & PINTO, J. M. (1995). **A Investigação nas Ciências Sociais**. 5ª ed. Lisboa: Editorial Presença.

- ★ ALMEIDA, L. M. (2002). “A reorganização curricular do ensino básico: dos problemas aos projectos – o caso do 1º ciclo”. In **Gestão Flexível do Currículo – reflexões de formadores e investigadores**. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

- ★ ALONSO, L. (2000). “A Construção Social do Currículo: uma abordagem ecológica e prática”. In **Revista da Educação**, vol. IX, nº 1, 2000. Departamento de Educação da F.C. da U.L.

- ★ ALONSO, L. (2002). “Infância e Educação – Investigação e Práticas”. In **Revista do GEDEI**, Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância.

- ★ ALONSO, L., FERREIA, F., SANTOS, M., RODRIGUES, M. & MENDES, T. (1994). **A Construção do Currículo na Escola: Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico**. Porto: Porto Editora.

- ★ AMBRÓSIO, T. (1999). “Investigar/Formar/Inovar. Um Percurso Integrado Para uma Mudança Reflexiva na Educação”. In J. Tavares *et al.*, **Investigar e Formar em Educação**. Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1º vol. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 17-26.

- ★ ANDERSON, G. & ARSENAULT, N. (1998). **Fundamentals of Educational Research**. London: Routledge Falmer

- ★ ANDRADE, A. I. (1997). **Processos de Interacção Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira – Funções e Modalidades de Recurso ao Português Língua Materna**. Aveiro: Universidade de Aveiro, Tese de Doutoramento.

- ★ ANDRADE, A. I. (2000). “Da Necessidade de Preservar a Diversidade Linguística e Cultural à Construção de um Projecto de Formação de Professores”. 10º ENDIPE (Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino). **Ensinar e Aprender: Sujeitos, Saberes, Tempos e Espaços**, Rio de Janeiro: DP&A Editora, CD-ROM

- ★ ANDRADE, A. I., CANHA, M. B., MARTINS, F. & PINHO, A. S. (2006). “As línguas e suas representações: um estudo sobre experiências de formação de professores”. In Bizarro, R. & Braga, F. (2006). **Formação de Professores de Línguas Estrangeiras**. Porto: Porto Editora, pp. 179-191

- ★ ANDRADE, A. I. & MARTINS, F. (2003) – **Formar para o desenvolvimento da competência plurilingue: um estudo sobre as representações de futuros professores do 1º Ciclo do Ensino Básico**. Aveiro; Departamento de didáctica e Tecnologia Educativa; Universidade de Aveiro.

- ★ ARGONDISO, C. (1992). **Children in Action**. New York: Prentice Hall.

B

- ★ BAKER, C. & JONES, S. P. (1998). **Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education**. Multilingual Matters, School of Education University of Wales, Bangor.

- ★ BARDIN, L. (2000). **Análise de Conteúdo**. Lisboa: edições 70.

- ★ BEACCO, J-C, BYRAM, M. (2003). **Guide for the Development of Language Education, Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education**. Executive version. www.coe.int/lang (Language Policies).

- ★ BENAVENTE, A. (orgs) (1996). **A Literacia em Portugal – resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Conselho Nacional de Educação.

- ★ BIJELJAC-BABIC, R. & GAONAC'H, D (1993). « L'acquisition précoce d'une seconde langue: un point de vue de psycholinguistique». (43- 57). In **Intercompreensão – Revista de Didáctica das Línguas** 3 Setembro 1993.

- ★ BENTO, C., COELHO, R., JOSEPH, N. & MOURÃO, S. J. (2005) – **Orientações Programáticas**. Ministério da Educação: Lisboa. In www.min-edu.pt.

- ★ BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora.

- ★ BREIDBACH, S. (2002). **Plurilingualism, Democratic Citizenship in Europe and the Role of English**. Council of Europe, Strasbourg

- ★ BRZEZINSKI, I. (2002). “Profissão Professor: Identidade e profissionalização docente”. In Brzezinski, Iria (2002) **Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente**. Brasília – Plano Editora Ltda, pp. 7-20.

C

- ★ CANDELIER, M. (1995). **Diversité Linguistique et Enseignement des Langues: perspectives européennes et réflexions didactiques**. Université René-Descartes, Paris. In <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/PubF149/F149ch9.html> On-line 12/05/2005

- ★ CANDELIER, M. (2001). **Une autre voie pour les langues à l'école primaire: faire de la diversité un instrument d'éducation**. Article proposé par M. Candelier a Le Monde à la Suite du Supplément du Monde du 15 septembre de 2001 consacré aux langues, dans lequel, grâce à Sophie Genelot, il était question d'Evlang.

- ★ CANDELIER, M. (ed) (2004). **Janua Linguarum – The Gateways to Languages**. The introduction of language awareness into the curriculum: awaking to languages. European Centre for Modern Language. Council of Europe Publishing

- ★ CANDELIER, M. (2005). « L'éveil aux Langues – Une approche plurielle des langues et des cultures au service de l'extension des compétences linguistiques ». In Prudent, L. F., Tupin, F., & Wharton, S. (éds), (2005). **Du Plurilinguisme à l'école – vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles**, (417-436). (Transversales 12 – langues, sociétés, cultures et apprentissages.) Berne: Peter Lang.

- ★ CANHA, M. B. Q. (2001). **Investigação em Didáctica e Prática Docente**. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Tese de Mestrado.

- ★ CARMO, H. & FERREIRA, M.M. (1998). **Metodologia de Investigação - Guia para Auto Aprendizagem**. Lisboa, Universidade Aberta.

- ★ CARNEIRO, R. (1997). “Construção da Europa: Contributos e Limites das Políticas Educativas”. In CNE, **Política Educativa: Construção da Europa e Identidade Nacional**. Actas da Conferência do Conselho Nacional de Educação. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, pp. 72-85.

- ★ CASTRO, M. C. M. (2000). **Os Manuais Escolares na Formação Inicial de Professores de Ciências Naturais**. Aveiro: Universidade de Aveiro – Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Tese de Mestrado.

- ★ CHIZZOTTI, A. (2003). “A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios”. In **Revista da Educação**, 2003, 16(2), pp. 221-236. CIED – Universidade do Minho.

- ★ COHEN, R. (1991). **Apprendre le Plus Jeune Possible**. In Garabédian, M. (eds)

- ★ COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, (2002). **Promover a Aprendizagem das Línguas e a Diversidade Linguística** – Documento de Trabalho dos Serviços da Comissão – Consulta. Bruxelas, 13.11.2002 SEC (2002) 1234

- ★ COMISSÃO DA UNIÃO EUROPEIA, (2004). **Promover a Aprendizagem das Línguas e a Diversidade Linguística - Plano de Acção 2004-2006**. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Luxemburgo.

- ★ CONSELHO DA EUROPA, (2001). **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação**. Porto, Edições ASA

- ★ CONSELHO DA EUROPA (2003). **Guide for the Development of Language Education, Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education**. Language Policy Division. Council of Europe, Strasbourg (Main version).

- ★ COOPER, J. D. (2000). **Literacy – Helping Children Construct Meaning**. New York: Houghton Mifflin Company.

- ★ CORREIA, I. (2002) **Contributo da Compreensão na Leitura para o Desenvolvimento da Competência Escrita: representações de professores e alunos do 5º ano**. Universidade de Aveiro - Tese de Mestrado

★ COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997). **Compétence Plurilingue et Pluriculturelle**. Vers un Cadre Européen Commun de Référence pour l'Enseignement et l'Apprentissage des Langues Vivantes, études préparatoires, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.

★ CUNNINGHAM –ANDERSSON, U. & ANDERSSON, S. (2003). **Growing Up With Two Languages – A Pratical Guide**, Routledge, New York

D

★ DACIO, A. R. (2005). “Do Pretendido ao Acontecido: o Olhar de uma Escola na Vivência de Reorganização Curricular”. In **Estudos de Práticas de Gestão do Currículo. Que Qualidade de Ensino e de Aprendizagem?** Roldão, M. C. (coord) 2005. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp-25-45.

★ DAGENAIS, D. & MOORE, D (2004). « Représentations Ordinaires du Plurilinguisme, Transmission des Langues et Apprentissages Chez des Enfants, en France et Canada ». **Langages** 154, Juin 2004 : **Représentation Métalinguistiques Ordinaires et Discours**. BEACCO, Jean-Claude (org), pp. 34-46.

★ DALGALIAN, G. (2000). **Enfances Plurilingues – témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue**. L'Harmattan.

★ DECRETO-LEI Nº241/2001 de 30 de Agosto – **Perfis Gerais de Competências dos Educadores e Professores do 1º Ciclo**. In www.netprof.pt em 28-04-2005

★ DIAS, A. & MOURÃO, S. (2005) **Inglês no 1º Ciclo Práticas Partilhadas – sugestões para projectos de ensino do Inglês no 1º Ciclo**. Edições Asa.

★ DOYÉ, P. & HURRELL, A. (eds) (1997) **Foreign Language Learning in Primary Schools (age 5/6 to 10/11)** Education Committee. Council for Cultural Co-operation. Council of Europe Publication

E

★ ERICKSON, G. L. (1981). “Students Beliefs About Science Concepts: a missing ingredient in instructional process”. In **Symposium Early Adolescence: A Critical Stage for Science**. AAAS Meeting. Toronto, Ontario.

★ ESTEVE, J. M. (1995). “Mudanças Sociais e Função Docente”. In Nóvoa, A. (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, pp. 93-124

★ EURYDICE (2005). **Números-chave do ensino das línguas na escola na Europa**. Comunicado de Imprensa. Edição 20005. On-line in www.eurydice.org

F

★ FARIA, I. H., (2001). **Mais Línguas, Mais Europa: celebrar a diversidade linguística e cultural da Europa**. Actas do Colóquio de 25 e 26 de Janeiro de 2001, Departamento de Linguística Geral e Românica Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. (org), pp.13-16

★ FERRÃO TAVARES, C. (1999). “Perfil Comunicativo do Cidadão Europeu. Uma Leitura do documento “Les Langues vivants”. In F. Vieira *et al*, 1999, **Educação em línguas estrangeiras: Investigação, Formação, Ensino**, Actas do 1º Encontro Nacional de Didáctica/Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras, Departamento de Metodologia da Educação, Universidade do Minho, pp. 81-96.

★ FERRÃO TAVARES, C. (2002). “Aprender a Viajar”. In **Educação&Comunicação**7, pp.220-229.

★ FERREIRA, V. (1986). “O Inquérito Por Questionário na Construção de Dados Sociológicos.” In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.). **Metodologias das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, pp. 165-196.

★ FISHER, G. (2002). “Quadro Europeu Comum de Referência e Portfolio Europeu de Línguas”. In **Educação & Comunicação** 7, pp.19-26.

★ FISHER, G. (2003). “Políticas Linguísticas numa Europa multilingue e multicultural”. In **The APPI Journal**. Year 3 no 2 Autumn 2003. APPI, pp. 7-11.

★ FORMOSINHO, J. (1991). “Currículo Uniforme – Pronto-a-vestir de Tamanho Único”. In Machado, F. & Gonçalves, M. F. (eds). **Currículo e Desenvolvimento Curricular**. Porto: Edições ASA, pp. 262-267.

★ FORMOSINHO, J. (2000). **O Ensino Primário de Ciclo Único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica**. Ministério da Educação Cadernos PEPT 2000 Educação para Todos.

★ FREIRE, P. (1974). **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

★ FRÓIS, J. (1993). « Enseignement précoce des langues : « formules magiques » vers l’ouverture du grand sésame européen ». (73-85) In **Intercompreensão** – Revista de Didáctica das Línguas 3 Setembro 1993.

G

★ GAGNÉ, G. & al (1989). **Recherches en Didactiques et Acquisition du Français Langue Maternelle**. Tome I. Montréal : De Boeck Université.

★ GAONAC’H, D. (2005). « À quoi peut servir l’enseignement précoce d’une langue étrangère ? » In **Les Cahiers Pédagogiques** n° 437 novembre 2005 – Dossier Des Langues Bien Vivantes. (18-20)

★ GARABÉDIAN, M (1991) **Enseignement/ Apprentissage Précoce des Langues**. Le Français dans le Monde : Recherches et Applications. Numéro spécial. Paris

- ★ GARABÉDIAN, M (1996). « Apprendre les langues étrangères le plus tôt possible à l'école primaire : pourquoi ? » Pour quoi faire ? In **Les langues à l'école : un apprentissage ?** – Documents actes et rapports pour l'éducation. Colloque IUFM – Dijon 13-14 mars 1996 Coordination Ghislaine Haas. CRDP de Bourgogne.
- ★ GHIGLIONI, R. & MATALON, B. (1993). **O Inquérito – Teoria e Prática**. Oeiras: Celta Editora.
- ★ GIL, A. C. (1994). **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. S. Paulo: Editora Atlas
- ★ GILLY, M. (1989). « Les Représentations Sociales dans le Champ Éducatif ». In Jodelet, D., **Les Représentations Sociales**, Paris, PUF, 363-386.
- ★ GIORDAN, A. & DE VECCHI, G. (1987). **Les Origines du Savoir: des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques**. Paris : Delachaux & Niestlè.
- ★ GOGOLIN, I. (2002). **Linguistic Diversity and New Minorities in Europe**. Council of Europe, Strasbourg.
- ★ GOODSON, I. (1997). **A Construção Social do Curriculum**, Lisboa: Educa
- ★ GONÇALVES, I. P. (1998). **Bilinguismo no 1º Ciclo do Ensino Básico – ensino precoce duma língua estrangeira, currículo e sucesso educativo**. Aveiro: Dissertação de doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro
- ★ GRAWITZ, M. (1975). **Méthodes des Sciences Sociales**. Paris: Dalloz.
- ★ GUBA, E. & LINCOLN, Y. (1994). **Competing Paradigms in Qualitative Research**. In Handbook of Qualitative Research. California Sage publications.

★ GUSTAFSON, B. & ROWELL, P. (1995). **Elementary Preservice Teachers: constructing conceptions about learning science, teaching science and nature of science.** International Journal of Science Education, 17(5), pp. 589-605.

H

★ HAGÈGE, C. (1996). **A criança de Duas Línguas.** Coleção Horizontes Pedagógicos; Lisboa; Instituto Piaget.

★ HALÁSZ, G. (2003). “Governing Schools and Education Systems in the Era of Diversity”. A paper prepared for the 21st Session of the Standing Conference of European Ministers of Education on **Intercultural Education: Managing Diversity, Strengthening Democracy.** (Athens, Greece, 10-12 November 2003 – Council of Europe) In <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=english-art-Halasz-Governing>. On-line 12/10/2005

★ HALLIWELL, S. (1992). **Teaching English in the Primary Classroom.** London: Longman.

★ HARGREAVES, A., (1998). **Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna.** Lisboa, McGrawHill (trad)

★ HAWKINS, E. W. (1999). **Foreign Language Study and Language Awareness.** Language Awareness – vol. 8, no 3&4, pp. 124- 142.

★ HEWSON, P. W. & HEWSON, M. G. (1992). “The Status of Student Conception”. In Duit, R.; Golberg, F.; Niedderer, H. (eds). **Research in Physics Learning: Theoretical Issues and Empirical Studies.** Kiel: Institute of Science Education.

★ HOFFMAN, C. (1991). **An Introduction to Bilingualism.** Longman Linguistics Library, New York.

J

★ JIMÉNEZ, M. P. (1991). **Cambiando las ideas sobre el cambio biológico**. Enseñanza de las Ciencias, 9(3), 248-256.

★ JODELET, D. (1989). « Représentations Sociales: un domaine en expansion ». In D. Jodelet (Dir.), **Les représentation sociales**. Paris: Presses Univeritaires de France, pp 31-61

K

★ KEMMINS, S. (1993). **El Curriculum : más allá de la teoria de la reproducción**. Madrid: Morata.

★ KERVRAN, M. (2005). « Toutes les Langues à L'école Primaire ?! » In **Les Cahiers Pédagogiques** n° 437 novembre 2005 – Dossier Des Langues Bien Vivantes, pp. 22-24.

★ KOMOROWSKA, H. (1997). « Organization, Integration and Continuity”. In Doyé P. & Hurrell A. (eds) (1997) **Foreign Language Learning in Primary Schools (age 5/6 to 10/11)**, Education Committee. Council for Cultural Co-operation. Council of Europe Publication, pp. 51-62.

L

★ LEITE, C. (2001). “A reorganização curricular do Ensino Básico – problemas, oportunidades e desafios”. In **A Reorganização Curricular do Ensino Básico**. Porto: Asa, pp. 29-37.

★ LEITE, C. (2004). “Monodocência – Coadjuvação”. In **Gestão Curricular no 1º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação**. Lisboa: Ministério da educação – Departamento de Educação Básica.

★ LEITE, C. (2005). “A Territorialização das Políticas e das Práticas Educativas”. In **Mudanças Curriculares em Portugal – transição para o século XXI**, LEITE, C.(org) (2005). Coleção Currículo, Políticas e Práticas, 23. Porto Editora.

★ LIMA, L. (1998). “Topografia Complexa das Decisões em Educação”. In Estrela, A e Ferreira, J., **A Decisão em Educação**. Actas do VIII Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE.

★ LIMA, M. (1995). **Inquérito Sociológico – Problemas de Metodologia**. Lisboa: Editorial Presença.

★ LITTLE, J.; HORN, I.; BARTLETT, L. (2002). “Identidade, Comunidade e Empenho: Tópicos Emergentes na Investigação sobre o Ensino Secundário”. In **Revista de Educação: Identidade e Desenvolvimento Profissional dos Professores**. Volume XI, Nº. 2, pp.9-20.

★ LOPES, A. *et al* (2004). “Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação”. In **Revista Portuguesa de Educação**, 2004 vol. 17(1). Braga: CIEd – Universidade do Minho.

M

★ MARCELO, C. (2002). **Aprender a Enseñar para la Sociedad del Conocimiento**. Education Policy Análisis Archives, 10-35. In <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35> On-line 10/09/2005.

★ MARINHO, M. C. T. (2004). **Sensibilização à Diversidade Linguística: que lugar nos currículos de formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico?** Aveiro, Universidade de Aveiro. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Aveiro

★ MARTINS - CESTARO, S.A., (2005). **O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia**, Univ. Fed. Rio Grande do Norte / USP, Brasil.

In <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm> On-line Março de 2005

★ MCLAUGHLIN, B. (1992). **Myths and Misconceptions About Second Language Learning: what every teacher needs to unlearn**. Educational Practice Report 5. National Centre for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. In <http://www.earlystart.co.uk/why-ptml.htm> On-line Junho de 2005.

★ MICHEL, A. (1999) – **A Escola Entre o Local e o Global: Perspectivas do Século XXI**. Coleção Educa – organizações.

★ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2001a). **Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais**. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica

★ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001b). **Reorganização Curricular do Ensino Básico – Princípios, Medidas e Implicações**. In. www.deb.min-edu.pt. On-line Janeiro, 2005.

★ MINISTÉRIO DO TRABALHO E DA SOLIDARIEDADE, (2000). **Profissões – Guia de Caracterização Profissional** – Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional Vol. IV.

★ MOREIRA, C. (1994). **Planeamento e Estratégias da Investigação Social**. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

★ MORGADO, J. C. (2005). **Currículo e Profissionalidade Docente**. Coleção Currículo, Políticas e Práticas, 23. Porto Editora

★ MORIN, E. (1986). **Sociologia**. Lisboa: Publicações Europa-América.

★ MOSCOVICI, S. (1988). **Notes Towards a Description of Social Representations**. European Journal of Social Psychology, vol. 18, 211-250.

★ MUCCHIELLI, R. (1988). **L'Analyse de Contenu des Documents et des Communications**. Paris: Éditions ESF.

N

★ NÓVOA, A. (coord) (1992). **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

★ NÓVOA, A. (1995). “O Passado e o Presente dos Professores”. In Nóvoa, A. (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, pp. 13-62.

★ NÓVOA, A. (2001). **O Professor Pesquisador e Reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de Setembro de 2001 à Tvebrasil.

In http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm. On-line 22/10/ 2005

★ NUNAN, D. (1992). **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press

P

★ PACHECO, J. A. (1996). **Currículo: Teoria e Práxis**. Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto Editora

★ PACHECO, J. (2004). “Monodocência – Coadjuvação”. In **Gestão Curricular no 1º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação**. Lisboa: Ministério da educação – Departamento de Educação Básica

★ PACHECO, J. A. (2005). **Estudos Curriculares – Para a Compreensão Crítica da Educação**. Coleção Currículo, Políticas e Práticas, 23. Porto Editora.

- ★ PARDAL, L. A. (1993). **A Escola, o Currículo e o Professor**. Aveiro: UA.

- ★ PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). **Métodos e Técnicas de Investigação Social**. Porto: Areal Editores.

- ★ PARLAMENTO EUROPEU, (2005). **Comissão da Cultura e da Educação – panorâmica**. CM\537336PT.doc, pp. 16-17.

- ★ PEREIRA, F., COSTA, N. & NETO-MENDES, A. (2004). “Colaboração docente na gestão do currículo – o papel do departamento curricular”. In Costa, J. A., Andrade, A. I., Neto-Mendes & Costa, N. (2004). **Gestão Curricular – percursos de investigação**. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- ★ PEREIRA, I. S. (2003). **O Ensino-Aprendizagem do Inglês Língua Estrangeira e as restantes áreas disciplinares do 1ºCiclo do Ensino Básico**. Universidade de Aveiro - Tese de Mestrado (consultado em CDrom).

- ★ PERRENOUD, P. (1993). **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação**. Perspectivas Sociológicas. Instituto de Inovação Educacional. Nova Enciclopédia, 46. Temas de Educação, 3. Publicações Dom Quixote.

- ★ PERRENOUD, P. (1998). “Formação Continua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor”. In Ideias (Fundação para o Desenvolvimento da Educação, São Paulo, Brasil), **Sistemas de Avaliação Educacional**, nº 30, pp. 205-248. In http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_01.html, On-line 25/09/2005 com as pp.1-50.

- ★ PESSANHA, A.M.A. (2001) **Actividade Lúdica Associada à Literacia**, Práticas Pedagógicas 9, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- ★ PINTO, S. (2005). **Imagens das Línguas Estrangeiras de Alunos Universitários Portugueses**. Aveiro: Universidade de Aveiro - Tese de Mestrado.

★ PIRES, J. e PIRES, G.N.L (1992). “Actividade Lúdica e Aprendizagem”. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano XXVI (3), pp. 379-391.

★ PONTE, J. P. & OLIVEIRA, H.(2002). “Remar Contra a Maré: A Construção do Conhecimento e da Identidade Profissional na Formação Inicial”. **Revista da Educação**, vol. XI, nº2, 2002. Departamento de Educação da F.C.U.L..

★ PRAIA, J. & CACHAPUZ, F. (1994). “Para uma reflexão em torno das concepções epistemológicas dos professores de ciências, ensinos básico (3º ciclo) e secundário: um estudo empírico”. **Revista Portuguesa de Educação** 7, (1 e 2), pp. 37-47.

★ PY, B. (2004). « Pour Une Approche Linguistique des Représentation Sociales ». **Langages** 154, Juin 2004 : **Représentation Métalinguistiques Ordinaires et Discours**. BEACCO, Jean-Claude (org), pp. 6-19.

Q

★ QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1998). **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva Editores.

R

★ RANGEL, M. (2004). “Monodocência – Coadjuvação”. In **Gestão Curricular no 1º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação**. Lisboa: Ministério da educação – Departamento de Educação Básica

★ RIBEIRO, A. C., (1990). **Desenvolvimento Curricular**. Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.

★ ROLDÃO, M. C. (1995). **O Director de Turma e Gestão Curricular**. Cadernos de Organização e Gestão Curricular, Instituto de Inovação Educacional.

★ ROLDÃO, M. C., (1998). “Que é Ser Professor Hoje? – A Profissionalidade Docente Revisitada”. **Revista da ESES**, Nove série, 9, pp. 79-87.

- ★ ROLDÃO, M.C., (1999a). **Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas**. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- ★ ROLDÃO, M. C. (1999b). **Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e práticas em análise**. Porto: Porto Editora: Coleção CIDInE, nº 9.
- ★ ROLDÃO, M. C. (2000a). **Currículo e Gestão das Aprendizagens: as Palavras e as Práticas**. Aveiro: Universidade de Aveiro. Centro Integrado de Formação de Professores.
- ★ ROLDÃO, M. C. (2000b). “Gestão Curricular – A Especificidade do 1º Ciclo”. In **Gestão Curricular no 1º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação**. Lisboa: Ministério da educação – Departamento de Educação Básica.
- ★ ROLDÃO, M. C. (2001). “A Formação Como Projecto – do Plano-mosaico ao Currículo Como Projecto de Formação”. In Bártolo Paiva Campos (org) (2001) **Formação Profissional de Professores no Ensino Superior**. Cadernos de Formação de Professores. Porto Editora.
- ★ ROLDÃO, M. C. (2005). “Gerir o Currículo é Preciso – a Questão da Qualidade”. In **Estudos de Práticas de Gestão do Currículo. Que Qualidade de Ensino e de Aprendizagem?** Roldão, M. C. (coord) 2005. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp-11-24.
- ★ ROLDÃO, M. C. (no prelo). **Profissionalidade Docente em Análise - Especificidades dos Ensinos Superior e Não Superior**. In **Revista NUANCES**. UNESP – Brasil.

S

- ★ SÁ-CHAVES, I. (2000). **Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas Áreas de Formação de Professores e de outros Profissionais**. UIDTFF; Universidade de Aveiro.

- ★ SACRISTÁN, J. G. (1995). “Consciência e Acção Sobre a Prática Como Libertação Profissional dos Professores”. In Nóvoa, A. (org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, pp. 63-92.

- ★ SANCHES, M.F.C. & JACINTO, M., (2004). “Investigação sobre o pensamento dos professores: multidimensionalidade, contributos e implicações”. **Investigar em Educação. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, N° 3, pp 129-233.

- ★ SANTOMÉ, J. T. (1995). **O Currículo Oculto**. Porto: Porto Editora

- ★ SCOTT, W. & YTREBERG, L. (1990). **Teaching English to Children**. London: Longman.

- ★ SERRA, C., COSTA, J. A. & PORTUGAL, G. (2004). “Da Educação Pré-Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico: (des)articulação curricular num agrupamento vertical de escolas”. In Costa, J. A., Andrade, A. I., Neto-Mendes & Costa, N. (2004). **Gestão Curricular – percursos de investigação**. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- ★ SERRANO, M. C. (1996). **Formação de Professores de Ciências (geologia e química) e abordagem de temas multidisciplinares**. Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado.

- ★ SIMÕES, C. M. & SANTOS, M. L. & GONÇALVES, J. A. & SIMÕES, H. R. (1997). “A Construção da Identidade do Professor Numa Perspectiva Ecológica de Desenvolvimento”. In PATRÍCIO, M. F. (org) **Formar Professores Para a Escola Cultural no Horizonte dos Anos 2000**, pp. 245-260. III Congresso da AEPEC – Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural. Coleção Mundo de Saberes 20. Porto: Porto Editora.

- ★ SOLLA, L. (2005). **Novas Funções e Novos Desafios Para as Línguas Estrangeiras**. Comunicação apresentada no VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação "cenários da educação/formação: novos espaços, culturas e saberes"; Castelo Branco; 7-9 Abril 2005.

- ★ SOUSA, M. L. B. (2005). “Representações dos Professores Sobre os Seus Alunos – Implicações na Gestão Curricular”. In **Estudos de Práticas de Gestão do Currículo. Que Qualidade de Ensino e de Aprendizagem?** Roldão, M. C. (coord) 2005. Lisboa: Universidade Católica Editora, pp.47-60.

- ★ SKUTNABB-KANGAS, T. (2002). **Why Should Linguistic Diversity Be Maintained and Supported in Europe? – Some arguments.** Council of Europe, Strasbourg.

- ★ STERN, H. H. (ed) (1969). **Languages and the Young Child.** London: Oxford. University Press.

- ★ STRECHT-RIBEIRO, O. (1990). **Como se Aprende uma Língua Estrangeira: crianças e adultos.** Lisboa: Livros Horizonte.

- ★ STRECHT-RIBEIRO, O. (1998). **Línguas Estrangeiras no 1ºCiclo – razões, finalidades, estratégias.** Lisboa: Livros Horizonte.

- ★ STRECHT-RIBEIRO, O. (2002). “Línguas Estrangeiras para os mais novos: articular o sistema, melhorar as práticas”. **Educação & Comunicação 7**, pp. 210-219.

T

- ★ TOST PLANET, M. (1997). “Objectives and Contents”. In Doyé P. & Hurrell A. (eds) (1997) **Foreign Language Learning in Primary Schools (age 5/6 to 10/11)**, Education Committee. Council for Cultural Co-operation. Council of Europe Publication, pp 15-24.

- ★ TUCKMAN, B. W. (2002). **Manual de Investigação em Educação.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Rodrigues-Lopes, A. (trad).

V

★ VALA, J. (1996). “Representações Sociais – Para uma Psicologia Social do Pensamento Social.” In J. Vala & M. B. Monteiro (orgs), **Psicologia Social**, pp. 353-384. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

★ VALA, J. (2001). “A Análise de Conteúdo”. In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 11ª edição, pp. 101-128.

Z

★ ZABALZA, M. (1992). **Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola**; Rio Tinto: Edições Asa.

★ ZANATTA, B., ROCHA, C., MARTELLI, I., SILVA, M. A., (2002). “Docência e a Especificidade na Formação e atuação: profissionalização”. In Brzezinski, I. (2002) **Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente**. Brasília – Plano Editora Ltda., pp. 159-180.

★ ZEICHNER, K. M., (1993). **Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas**. Lisboa. Educa.

Documentos Oficiais Consultados

★ Diário da Republica – I Série –A (1989). **Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto**. Lisboa: Ministério da Educação.

★ Diário da República – I Série –B (1990). **Despacho nº139/ME/90, de 16 de Agosto**. Lisboa: Ministério da Educação.

★ Diário da República –I Série-A. (1998). **Lei n.º 46/86: Lei de Bases do Sistema Educativo**. Lisboa: Ministério da Educação.

★ Diário da República –I Série-A (1998). **Decreto-Lei nº 115-A/98**. Lisboa: Ministério da Educação.

★ Diário da República –I Série-B. (1999). **Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho**.

★ Diário da República –I Série-A. (2001). **Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro**. Lisboa: Ministério da Educação.

★ Diário da República – Série II. (2005). **Despacho nº 14 153/2005 (2ª série) de 5 de Julho**. Lisboa: Ministério da Educação.

★ Gabinete da Secretaria de Estado da Educação e Inovação (1996). **Despacho 60/SEEI/96** Lisboa: Ministério da Educação.

★ Ministério da Educação, (1992). **Aprendizagem de uma Língua Estrangeira no 1º Ciclo**. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.

Alguns Sítios Visitados na Internet

<http://europa.eu.int/scadplus/leg/pt/cha/c11068.htm>

http://www.bilinguismo.org/o_que_e.php

www.coe.int/JEL ou www.coe.int/EDL

www.eurydice.org

<http://www.earlystart.co.uk/why-ptml.htm>

http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/artigo_jonathas1.doc

<http://www.christiananswers.net/portuguese/godstory/babel1.html>

<http://www.ncela.gwu.edu/pubs/ncrcdssl/epr5.htm>

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=english-art-Halasz-Governing>

http://www.ethnologue.com/ethno_docs/distribution.asp?by=area#1

http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/Languages/1div_continent.htm

<http://www.terralingua.org>

http://www.europarl.eu.int/meetdocs/2004_2009/documents/cm/537/537336pt.pdf

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO

Questionário

Este questionário destina-se a obter elementos para a selecção da amostra a estudar no âmbito de uma investigação levada cabo no curso de mestrado em Gestão Curricular da Universidade de Aveiro (edição 2003/2005).

O questionário é anónimo, os elementos recolhidos são confidenciais, tendo por objectivo estudar as representações dos professores sobre a integração de línguas estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade.

As instruções para responder às questões são dadas ao longo do questionário, não havendo respostas certas ou erradas.

Agradecemos desde já toda a sua colaboração.

Parte I – DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS –

1. Idade

2. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

3. **Habilitações Académicas**

(assinale com um X a resposta adequada)

Bacharelato (ou equiparado)	<input type="checkbox"/>
Licenciatura	<input type="checkbox"/>
Pós-graduação	<input type="checkbox"/>
Mestrado	<input type="checkbox"/>
Doutoramento	<input type="checkbox"/>
Outra. Qual?.....	<input type="checkbox"/>

4. **Situação Profissional**

(assinale com um X a resposta adequada)

Professor(a) do Quadro de Nomeação Definitiva	<input type="checkbox"/>
Professor(a) do Quadro de Zona Pedagógica	<input type="checkbox"/>
Contratado(a)	<input type="checkbox"/>
Outra.	<input type="checkbox"/>
Qual?.....	<input type="checkbox"/>

5. **Tempo de Serviço**

(assinale com um X a resposta adequada)

Menos de 5 anos	<input type="checkbox"/>	De 11 a 15 anos	<input type="checkbox"/>	Mais de 21 anos	<input type="checkbox"/>
De 5 a 10 anos	<input type="checkbox"/>	De 16 a 20 anos	<input type="checkbox"/>		

6. **Níveis de Ensino que lecciona/apoia no actual ano lectivo.**

(assinale com um X as respostas adequadas)

1º Ano	<input type="checkbox"/>	5º Ano	<input type="checkbox"/>	7º Ano	<input type="checkbox"/>
2º Ano	<input type="checkbox"/>	6º Ano	<input type="checkbox"/>	8º Ano	<input type="checkbox"/>
3º Ano	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	9º Ano	<input type="checkbox"/>
4º Ano	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	Secundário	<input type="checkbox"/>
Outra. Qual?					

6.1. Em anos anteriores já leccionou/apoiou outros níveis/ciclos de ensino?

Sim ☐ Não ☐

6.2. Se respondeu Sim na questão anterior, indique qual/quais:

7. Que funções ou cargos desempenhou que considere que tenham sido relevante para o seu desenvolvimento profissional? (Explicite-os)

8. Quais as Acções de Formação que frequentou e que considera que tenham influenciado de alguma forma o seu desenvolvimento profissional.

Parte II

— DOMÍNIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS —

1. Qual/quais a(s) sua(s) língua(s) materna(s)? _____

2. Aprendeu outras línguas nos seus primeiros anos de escolaridade (antes do 2º ciclo)?

Sim ☐ Não ☐

2.1. Se respondeu Sim na questão anterior, indique qual/quais e em que contexto:

Línguas	Contexto

2.1.1. Acha que esse facto influencia/influenciou o seu desempenho profissional? De que modo?

3. Que Línguas estudou durante o seu percurso académico?

4. Aprendeu outras Línguas para além destas?

Sim ☐ Não ☐

4.1 Se respondeu Sim, explicita-as indicando a situação/contexto de aprendizagem:

Línguas	Contexto

5. Classifique de 1 a 5 (sabendo que 5 é o nível superior e 1 é o nível inferior) **as línguas que compreende/domina, de acordo com a facilidade que sente em relação à compreensão oral e escrita, à expressão oral e escrita e em relação à interacção verbal.**

Línguas	Compreensão Oral					Compreensão Escrita					Expressão Oral					Expressão Escrita					Interacção Verbal				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

6. Que Línguas gostaria de aprender e porquê?

7. Que Línguas não gostaria de aprender e porquê?

Parte III

- LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS -

1. Indique as razões que justificam, na sua opinião, a integração de Línguas Estrangeiras no Currículo Escolar.

2. Concorda com a integração Curricular de Línguas Estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade? Porquê?

3. Envolvimento em projectos de Línguas Estrangeiras

3.1. Já esteve envolvido(a) em projectos de aprendizagem/contacto com Línguas Estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade?

Sim ☐ Não ☐

3.1.1. Se respondeu Sim diga em que circunstâncias, explicitando o seu envolvimento pessoal.

3.2. As suas turmas/alunos já tiveram a oportunidade de participar em projectos que envolvessem a aprendizagem/contacto com Línguas estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade?

Sim ☐ Não ☐

3.2.1. Se respondeu Sim diga em que circunstâncias, explicitando o seu envolvimento pessoal.

3.3. Que avaliação faz dessa experiência?

4. Acha que os professores possuem formação suficiente que lhes permita abordar Línguas Estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade?

Sim ☐ Não ☐

4.1. Se respondeu Não na questão anterior, o que pensa que se pode fazer para melhorar essa formação.

5. Indique alguns aspectos que julga ter de melhorar para introduzir Línguas Estrangeiras na sua prática pedagógica.

6. Estaria disposta(o) a contactar com materiais de abordagem de Línguas Estrangeira nos primeiros anos de escolaridade?

Sim ☐ Não ☐

Mais uma vez agradeço a sua colaboração.

ANEXO 2

FICHA DE INSCRIÇÃO NAS FASES
SEGUINTE DO ESTUDO

Se estiver interessado em continuar na próxima etapa do nosso estudo, agradecia que completasse o quadro em baixo com os seus dados.
 Relembro que a vossa colaboração é essencial para o estudo. Obrigada.

Nome	Escola	Contacto	Envolvimento em projectos de aprendizagem e/ou contacto com Línguas Estrangeiras no 1º ciclo	
			SIM	NÃO
-----	-----	-----		

Outubro de 2005

ANEXO 3

TABELA DE CONVENÇÕES UTILIZADAS NAS TRANSCRIÇÕES

Dados situacionais/comportamentos verbais	Notação utilizada
Investigador a falar	I
Entrevistado	E
Questão	?
Suspensão da frase com entoação descendente	...
Suspensão da frase com entoação ascendente	+
Silêncio	<SIL>
Pausas breves (< 2 segundos)	/
Pausas longas (> 2 segundos)	//
Sinal de que o interlocutor segue o discurso	Uhm
Gaguejo/hesitação	Ahm
Ideia ou frase inacabada	(...)
Tosse, papeis, cadeiras, barulhos	Ruído
Sorrisos ou gargalhadas	☺ ou ☺ ☺
Interrupção	<INT>
Transcrição da fala de outra pessoa	Palavras/ frase em <i>itálico</i>
Negação e ou afirmação com aceno de cabeça	<sim> ou <não>
Palavras enfatizadas	↗

ANEXO 4


PLANIFICAÇÃO DA SESSÃO DE SENSIBILIZAÇÃO

TEMA:

As Línguas Estrangeiras nos Primeiros Anos de Escolaridade – diferentes abordagens

24 de Outubro de 2005

SUMÁRIO

 Sessão de sensibilização para as diferentes abordagens das Línguas Estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade











OBJECTIVOS

- Motivar para a abordagem das Línguas Estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade
- Descrever as diferentes abordagens das LES nos primeiros anos de escolaridade.
- Apresentar materiais/ suporte didácticos para as diferentes abordagens
- Reflectir em grupo sobre o tema abordado e sobre os materiais apresentados

ETAPAS

ESTRATÉGIAS

MATERIAIS

-  Apresentação de diferentes materiais/suportes didácticos e breve exploração de alguns
-  Reflexão em grupo sobre o tema
-  Debate sobre as ideias formadas em grupo
-  Apresentação em PowerPoint
-  Computador e projector multimédia;
-  Excertos dos suportes didácticos *Os 3 Porquinhos Falam Outras Línguas* e *A Lebre e a Tartaruga*
-  Jogos didácticos
-  Flash Cards
-  Acetatos
-  Microgravador / cassette

PRIMEIRO MOMENTO – Apresentação

- Apresentação
- Distribuição de uma capa contendo: um Certificado de participação; um CD com 3 suportes didáticos: *Os 3 Porquinhos Falam Outras Línguas*; *A Lebre e a Tartaruga*; *Nós e Mundo*.

SEGUNDO MOMENTO – Apresentação em PowerPoint

- Apresentação do tema em PowerPoint
- Descrição das diferentes abordagens

TERCEIRO MOMENTO Materiais /suportes didáticos

- Breve apresentação dos diferentes materiais aos participantes.
- Exploração de algumas passagens de dois suportes didáticos: *Os 3 Porquinhos Falam Outras Línguas* e *A Lebre e a Tartaruga*
-

QUARTO MOMENTO – Trabalho de grupo

- Reflexão em grupos sobre o tema apresentado
- Resposta às questões da ficha de trabalho elaborada para este momento sobre o tema/ materiais

QUINTO MOMENTO – Debate de ideias (gravado em áudio)

- Apresentação das reflexões dos diferentes grupos
- Debate final
- Agradecimentos finais

ANEXO 4A

APRESENTAÇÃO INICIAL EM POWERPOINT



Línguas Estrangeiras nos Primeiros Anos de Escolaridade – diferentes abordagens

Outubro de 2005

Célita Leitão

Os povos da Europa formaram uma União única a partir de muitas nações, comunidades, culturas e grupos linguísticos diferentes.

Aprender e Falar Línguas



- abrir-se a outras pessoas
- compreender outras culturas
- Outras visões das coisas

Contexto Linguístico Europeu

20 línguas oficiais ⇔ + as línguas regionais + minoritárias + imigração

2

Ensino de Línguas Estrangeiras



Prioridade da Comissão Europeia desde 1970

Iniciativas

Ano Europeu das Línguas (2001)

Quadro Europeu Comum de Referência (2001)

➤ Aumentar o grau de consciência sobre a riqueza da diversidade linguística na União Europeia;

➤ Promover a aprendizagem de línguas por parte de todos os cidadãos da União Europeia, independentemente da idade, origem ou educação

(Parlamento Europeu – Comissão da Cultura e da Educação 2005).

Descrito, de forma clara e acessível, o que os aprendentes de línguas terão de fazer para utilizar uma língua para fins comunicativos.

3

Políticas Linguísticas

→ Maior unidade entre todos os membros da Europa

→ Preservar a diversidade linguística e cultural

*“O rico património que representa a **diversidade linguística e cultural** na Europa constituiu uma **valiosa fonte comum** que convém **proteger e desenvolver**” (QCER 2001: 20).*

4

Barcelona, Março 2002 Estados Membros decidiram melhorar a aprendizagem das Línguas

- **Principal objectivo** – habilitar os cidadãos europeus a falar pelo menos duas línguas estrangeiras para além da sua Língua Materna (LM), desde a idade mais precoce.

(Parlamento Europeu – Comissão da Cultura e da Educação 2005).

- O Ensino de Línguas Estrangeiras (LE) tem tradição na Europa desde os anos 70.
- A aprendizagem das línguas na escola primária tem-se vindo a expandir.
- Globalmente, 43% dos alunos do ensino primário já aprendem outra língua, embora esta percentagem varie consideravelmente de um país para o outro.

5

As Línguas Estrangeiras nos Primeiros Anos de Escolaridade

Ao invés de se acreditar que a aprendizagem de LEs nos primeiros anos de escolaridade poderia interferir na aprendizagem da LM, hoje, reconhece-se que quanto mais cedo se realizar, mais vantajosa se poderá tornar.

- Flexibilidade de espírito
- Melhor e maior é a captação das línguas
- Capacidade de as captar como a sua LM, vendo-as como um jogo
- Facilidade em captar sonoridades diferentes e pronunciar correctamente palavras que lhes são desconhecidas (pois possuem ainda um aparelho fonador bastante maleável).

6

Sistema Escolar ⇒ bases para toda uma vida de aprendizagem de línguas
⇒ primeira noção da variedade de línguas e culturas diferentes

2002 - Ensino Primário = 50% da totalidade dos alunos aprendia 1 LE

Aumentou desde 1998 – devido às reformas que incentivaram o ensino precoce das LE

7

A escola actual já não pretende que os alunos aprendam na perfeição uma LE, que se transformem em bilingues perfeitos, mas sim que estes desenvolvam atitudes de respeito e de tolerância.

“A escola deveria tornar-se um espaço de compreensão, respeito e aceitação das diferenças entre os vários falantes oriundos de diferentes culturas. Sendo para isso necessária uma consciencialização de uma sensibilização e de uma atitude de abertura perante as diversidades linguística e cultural” Veiga (2003: 35).

8

Veiga (2003) citando Coste, afirma a escola é o lugar ideal para o ensino das línguas, ou seja, o local privilegiado para a divulgação do plurilinguismo.

A escola deverá transmitir o gosto pela aprendizagem das línguas e apontar para a importância do plurilinguismo.



9

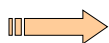
Sensibilização à Diversidade Linguística

Hagège citando Candelier escreve (1995):

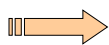
“Em lugar de introduzir o ensino de uma língua estrangeira particular na escola primária, seria mais conveniente abordar aí o plurilinguismo e a diversidade das culturas, enquanto tais, na sua globalidade, apresentando às crianças diversas línguas, quer se tratasse de línguas de migrantes, de línguas regionais, de línguas antigas ou de variedades dialectais da língua nacional (...)”.

10

Sensibilização à Diversidade Linguística



A **iniciação** aos modos de vida, às sensibilidades e às crenças de um povo e da sua língua, deverá ser feita **antes da aprendizagem de qualquer língua estrangeira**



Ao sensibilizar para a diversidade linguística não se pretende que os alunos aprendam muitas línguas, mas sim que estes desenvolvam atitudes e representações mentais, que os prepare para a diversidade de línguas que o envolve.

Marinho (2004)

11

Sensibilização a Uma Só Língua Estrangeira

Uma vez que a criança vive ainda num mundo que não consegue compreender, qualquer aprendizagem será facilitada se tiver um sentido lúdico idêntico a um jogo.

Criar situações naturais de aprendizagem, estratégias que possam fazer desta experiência algo agradável, acessível e que se apresente como lúdico

12

Sensibilização a Uma Só Língua Estrangeira

De que forma?

- ⇒ Explorar o movimento e o recurso a todos os sentidos
- ⇒ O apelo aos sentidos

- * Jogos, canções
- * Observação e descrição de imagens
- * Audição de histórias
- * Visualização de desenhos animados
- * Repetição/imitação de sons
- * Breves dramatizações



Despertar para uma LE através de uma sensibilização.

13

Aprendizagem Sistemática de Uma Língua Estrangeira

No que se refere à aprendizagem sistemática de uma única língua estrangeira, alguns autores defendem que a mesma deve der efectuada de forma integrada e articulada com as outras áreas curriculares

14

Aprendizagem Sistemática de Uma Língua Estrangeira

De que forma?

- ⇒ Utilização do trabalho realizado em aulas de LE para construir materiais que possam ser usados noutras áreas
- ⇒ Utilização de técnicas de outras áreas para estimular o trabalho de LE
- ⇒ Introduzir tópicos de outras áreas na aula de LE
- ⇒ Dar aulas inteiras de outras áreas em LE

(in Strecht-Ribeiro 1998: 49).



Conjunto de actividades práticas que envolvam a criança.

15

➤ **Sensibilização à Diversidade Linguística**

➤ **Sensibilização a Uma Só Língua Estrangeira**

➤ **Aprendizagem Sistemática de Uma Língua Estrangeira**

- Contacto Precoce com as Línguas Estrangeiras
- Objectivo de despertar o interesse pela diferença e pela diversidade

16

Portugal é, cada vez mais, um país de acolhimento de pessoas de outros países e, consequentemente, de outras línguas e culturas.

Deste modo, é urgente que estejamos **sensibilizados** enquanto cidadãos e enquanto professores para a necessidade de **formar e educar** os jovens no sentido de neles despertar atitudes positivas face à **diversidade**.

17

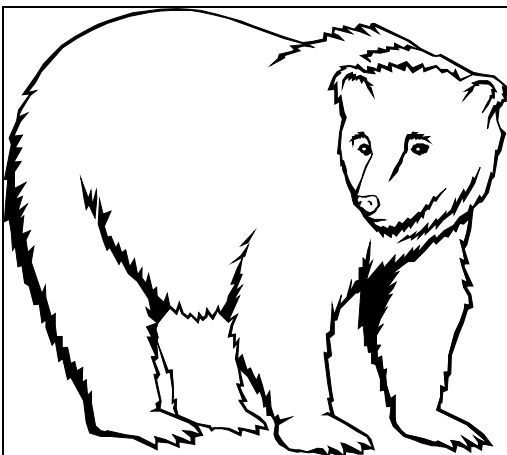
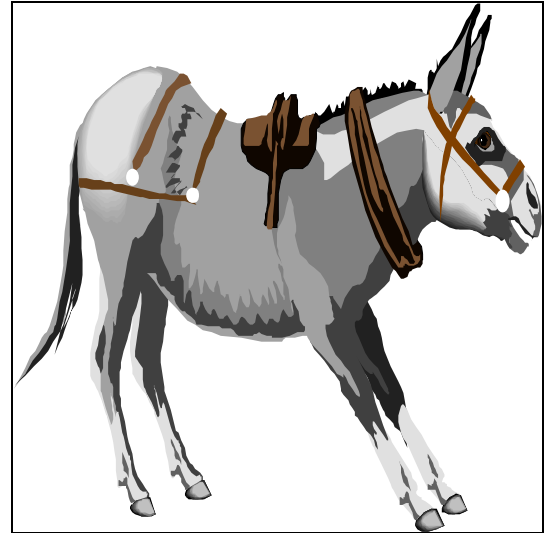
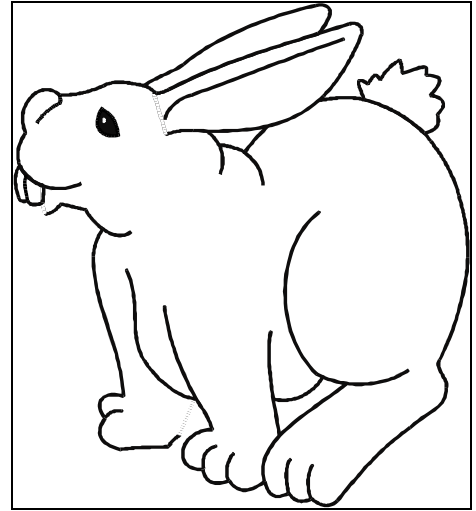
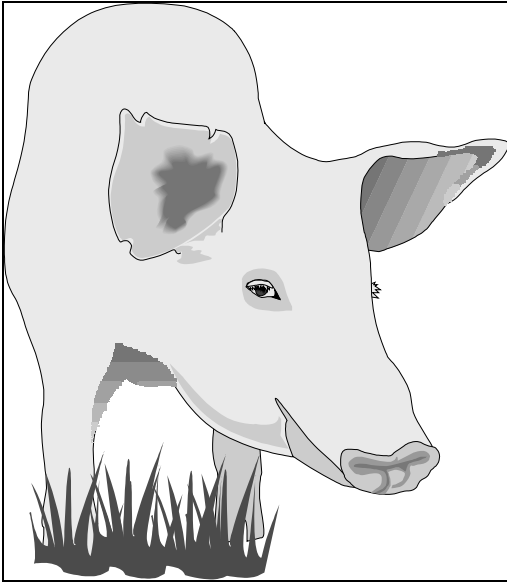


18

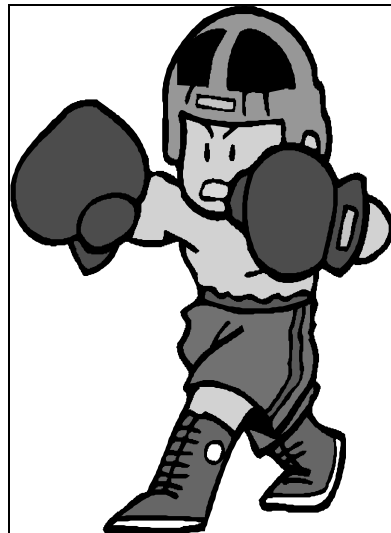
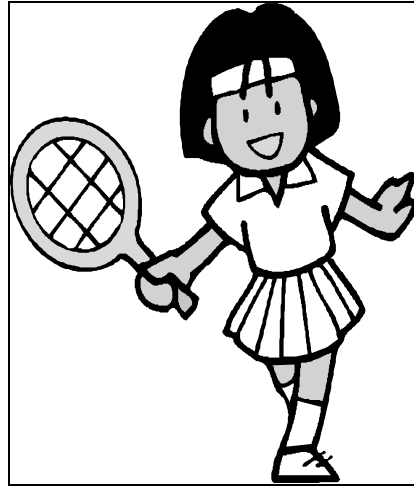
ANEXO 4B

FLASH CARDS

Animals



Sports



ANEXO 4C

FICHA DE TRABALHO DE GRUPO – REFLEXÃO FINAL

SESSÃO DE SENSIBILIZAÇÃO

Línguas Estrangeiras nos Primeiros Anos de Escolaridade – diferentes abordagens -

Trabalho de Grupo – Reflexão Final

Grupo: _____//_____

Depois da demonstração apresentada, pondere com o(a) seu/sua colega de trabalho sobre as questões apresentadas.

➤ Acha que seria possível introduzir uma das diferentes abordagens nas suas práticas diárias? Qual e de que forma?

- _____
- _____
- _____
- _____

➤ Concorda com as recentes medidas, tomadas pelo Ministério da Educação para o ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras (inglês) nos primeiros anos de escolaridade? Porquê?

- _____
- _____
- _____
- _____

➤ **Apreciação Geral** das diferentes abordagens e respectivos materiais

- _____
- _____
- _____
- _____

ANEXO 4D

TRANSCRIÇÃO DA REFLEXÃO FINAL

Transcrição da reflexão final dos grupos e debate final da Sessão

I – Relativamente à primeira questão / Acha que seria possível introduzir / uma das diferentes abordagens nas suas práticas diárias + ? Qual / e de que forma? Sara e Susana. Não é preciso ler / basta dizer as ideias gerais.

Susana – sim / a partir de qualquer uma das áreas disciplinares / e também da Formação Cívica / onde se poderá / iniciar // a sensibilização //

I – à diversidade?

Susana – à diversidade linguística

I – Joana?

Joana – nós consideramos que sim / portanto / na parte da sensibilização à diversidade linguística / através da manipulação de vários materiais didácticos +

I – uhm uhm // Alberto? Alberto ou Augusto?

Augusto – sim / através de uma pequena sensibilização / para as diferentes línguas faladas no país

I – ah ! / sim sim sim / pronto ‘tá bem / e ... e // quanto às / recentes medidas /

Susana – qualquer dia estamos todos a falar mirandês ...

I - ☺ ☺ e porque não ? eu não conheço + / gostava de saber como é que é / era interessante / concorda com as recentes medidas / tomadas pelo Ministério da Educação para o ensino/aprendizagem das Línguas Estrangeiras / inglês/ e ... Porquê? Sim ou não e porquê?

Susana – sim / nós dissemos que sim / porque é uma forma das crianças do primeiro ciclo / na sua maioria / tomarem contacto com uma língua estrangeira / é importante porque diariamente na utilização de computadores tomam contacto com o inglês / E não + porque antes do ensino deveria haver / uma sensibilização das várias línguas

I – um sim e um não ? ‘tá bem / Joana?

Joana – Ora bem / nós consideramos logo à partida que não / na medida em que deveria enveredar mais pelo lado da sensibilização da diversidade linguística / e consequentemente depois então / às outras duas vertentes

I – são as três da mesma opinião?

Clara e Tânia – Uhm Uhm

I – Muito bem /Augusto?

Augusto – sim concordamos / em virtude do inglês ser uma língua universal / e visto que as informações são escritas nesta língua / é muito importante que os alunos tenham um primeiro contacto no primeiro ciclo de escolaridade

I – Uhm Uhm ‘ta bem / e finalmente / ahm / assim uma apreciação geral em relação às três formas de / abordar e sobre os materiais que eu / que eu demonstrei aqui?

Susana – acho que é bom / porque nos fez reflectir na diferente sensibilização e ensino aprendizagem de uma língua estrangeira / atractivos / simples e podem ser utilizados nas diferentes áreas / e em diferentes temas

I - por vocês? <SIL> estou a falar na primeira pessoa / por vocês / não estamos a pensar em mais ninguém / estou a pensar em vocês

Sara – Sim claro / podemos fazer montes coisas /diferentes áreas / diferentes temas / na matemática / língua portuguesa / estudo do meio

I - precisamente

Susana – na língua estrangeira só é um bocadinho mais difícil mas

Sara – eu não sei falar

I – sim / mas em relação / por exemplo / em relação a esses dois não é preciso saber falar

Susana – pois não

I – era capaz de..?

Sara – era

Susana – sim / acho que sim

I – Joana? (...)

Joana – na nossa perspectiva / achamos que foram interessantes as diferentes abordagens / e muitos sugestivos os materiais / apresentados / podemos tirar ideias para utilizar (imperceptível)

I - E eram capaz de abordar assim a sensibilização às várias línguas? Na primeira pessoa? <SIL> por exemplo / essas duas histórias? Eram capazes?

Joana – eu acho que são muito engraçadas

I –a Tânia está assim um bocadinho... qual é e senão? Qual é o senão?

Sara – se tivesse um miúdo / por exemplo a minha filha / que já anda no inglês desde os cinco anos / e dissesse assim *olha não é assim que se diz*

I – sim

Sara – eu era capaz de ficar assim um bocadinho / pronto mas era capaz de falar

I – sim / e em relação às outras línguas?

Susana - é que o interessante era que nós não conhecíamos bem a língua / mas não ...// o importante era que as crianças / ficassem com a ideia / que há varias línguas

I – que é esse o objectivo

Susana – até dava para eles se divertirem /

I – sim

Susana – e tirar à partida (...)/ não é ?

I – sim / Alberto? <SIL> ou Augusto?

Augusto – fora importantes as abordagens / não sendo fáceis de implementação nas nossas escolas do primeiro ciclo

I – Quais?

Augusto – as abordagens / portanto a iniciação às línguas

I – ahm / sim sim

Augusto – Os materiais são bastante convidativos, motivadores e apelativos

I – Uhm Uhm / Era capaz de utilizar na primeira pessoa? Com os seus alunos?

Augusto – era capaz

I – Quais? / Os da primeira / os da segunda / ou os da terceira hipótese?

Augusto – os da primeira

I – os da primeira?

Augusto – sim

I – ‘ta bem / e / no geral / alguém quer dizer mais alguma coisa?

<SIL>

I – aprenderam alguma coisa de novo?

Sara – eu aprendi

Clara – eu também

I – e que tal?

<SIL>

I – Quando disseram que estavam disponíveis a contactar com materiais / estavam à espera disto?

Susana / Sara / Joana / - Não

Alberto / Augusto / Tânia / Clara - <não>

I – Então? Pensavam que era só isto? (apontando para os manuais) ☺ ☺ só materiais assim... ehm / quê? / tradicionais? Ou posso dizer quase tradicionais?

Susana – Pois / nós ainda continuamos a pensar que é realmente só uma língua

I – só uma língua?

Susana – não é? E atendendo à globalização e o tempo que se vive e para a maioria dos direitos humanos acho que é importante esta parte para a sensibilização dos povos

Sara – para a sensibilização linguística

Susana – eu achei interessante esta perspectiva

Sara – no inglês ainda não vi lá materiais nenhuns

<SIL>

I – na escola?

Sara – só vejo o quadro e o giz.

Clara –mas olha que um aluno veio muito entusiasmado com a aula de inglês e mostrou-me umas fotocópias //

I - do terceiro ano?

Clara - na altura nem dei muito interesse porque estava a dar aulas e até disse: olha agora aqui não há aulas de inglês realmente não lhe liguei muito ☺ ☺ mas o miúdo veio entusiasmado e trouxe uma data de material

Susana – os miúdos têm sempre uma tendência para comunicar enorme

I – eu também acho que sim

Susana – e por isso (...)

Clara – eu que os alunos do terceiro ano estão muito motivados

I – estão motivados?

Clara – um até disse que já sabia dizer o nome dele inglês e eu disse-lhe então diz lá *My name is // seven o'clock* ☺ ☺

Augusto – isso quer dizer que pelo menos aprendeu alguma coisa / não aprendeu correctamente mas..

I – queria aproveitar esta boa disposição / para agradecer a todos vocês / pela disponibilidade que demonstraram em participar nesta fase do meu trabalho // muito obrigada e até a uma próxima oportunidade

ANEXO 4E

CERTIFICADO DISTRIBUÍDO AOS PARTICIPANTES

Agrupamento Vertical de Escolas "A"
E/B 2,3 "A"

Certificado de Participação

Certifica-se que

participou na sessão *As Línguas Estrangeiras nos Primeiros Anos de Escolaridade - diferentes abordagens*, dinamizada por Célita Leitão no âmbito do Mestrado em Gestão Curricular



24 de Outubro de 2005

A Dinamizadora

ANEXO 5

GUIÃO DAS ENTREVISTAS

Entrevista – Guião-Tipo

Parte I – Dados pessoais e profissionais

1. Vamos começar por uma pequena recapitulação da identificação pessoal:

- nome ; habilitação académica; situação profissional; tempo serviço; níveis de ensino que lecciona

Parte II – Línguas estrangeiras no sistema educativo

1. Quais as razões que justificam, na sua opinião, a aprendizagem de Línguas Estrangeiras no Currículo Escolar?

2. Concorda com as recentes medidas, tomadas pelo Ministério da Educação para o ensino/aprendizagem do Inglês nos primeiros anos de escolaridade? Porquê?

3. Se a tivessem confrontado com a mesma pergunta antes da sessão de esclarecimento, a sua opinião teria sido a mesma? Porquê?

4- Já experimentou os materiais da sessão? Tem intenção de os utilizar? Em que situação?

Parte III - Envolvimento em projectos de Línguas Estrangeiras

1- Já viveu de perto experiências de LEs nos 1ºanos de escolaridade? Em que circunstâncias?

2 - Descreva as experiências em que participou. O que aconteceu nas suas turmas de 1º CEB em relação às LE?

3 - O que aprendeu enquanto assistia às sessões? O que acha que os alunos aprenderam? Que competências acha que desenvolveu? E os seus alunos?

Parte IV - Integração curricular das LEs nos primeiros anos de escolaridade

1 - Acha possível articular a(s) LE(s) com as outras áreas?

2 -Os Projectos curriculares integram/contemplam alguma das abordagens às diferentes línguas e culturas? (em que situação)

3 - Que tipo de formação julga que os professores do 1º CEB necessitam para conceber, implementar e/ou apoiar os **3 tipos de abordagem**? Justifique.

4 - Qual das **três abordagens** se poderia integrar (melhor) no currículo do 1º CEB? De que forma (articulação com outras áreas, uma área específica...)

Na sessão de Outubro passado coloquei a seguinte questão:

Acha que seria possível introduzir uma das diferentes abordagens nas suas práticas diárias? Qual e de que forma?_

5- Desde a altura da sessão até há data, já abordou a sensibilização nas suas práticas diárias? (Tenciona fazê-lo? Quando e como?)

6 - Quem acha que deveria leccionar a língua estrangeira no 1º CEB? O professor titular? (Que formação deverá ter?) Os professores de línguas? (Estarão habilitados para leccionar no contexto do 1º CEB?)

Durante a sessão de Outubro passado sobre as diferentes abordagens eu dei a conhecer que:

As actuais preocupações linguísticas europeias deixam claro que é necessário preservar, manter e divulgar a diversidade linguística e cultural, incentivando o contacto com diferentes línguas desde os primeiros anos de escolaridade. Desta forma já não é preocupação principal que os alunos aprendam na perfeição uma LE (que se transformem em bilingues perfeitos) mas sim que estes desenvolvam atitudes de respeito e de tolerância, perspectivando-se o desenvolvimento de uma competência plurilingue.

7 - É capaz de dizer o que entende por **competência plurilingue**? De que forma poderá ser desenvolvida nos primeiros anos de escolaridade? Acha que pode desempenhar um papel no desenvolvimento da competência plurilingue? (de que forma?)

8 – Para concluirmos, acha que a sessão anterior e esta entrevista contribuíram, de alguma forma, para a sua actual opinião sobre a inclusão LEs no currículo dos primeiros anos de escolaridade?

ANEXO 6

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO ALBERTO

Transcrição da Entrevista – ALBERTO realizada a 10 de Janeiro de 2006 pelas 10h30m

I – Então vamos começar por uma pequena recapitulação da identificação pessoal
Porque essa informação não ficou registada aquando da sessão em Outubro passado /
Então / nome?

E – Alberto

I – Habilitação académica?

E – ehm / licenciatura

I – É .../ licenciatura no primeiro ciclo?

E – É

I – situação profissional?

E – ehm

I – do quadro?

E – ehm / do Quadro de Zona Pedagógica

I – ah / QZP // Tempo de serviço?

E – vinte e seis anos / vinte e seis anos não / vinte cinco/ ainda não tenho vinte seis

I – vinte e cinco // níveis de ensino que lecciona este ano?

E – portanto é o primeiro / segundo / e quarto ano

I – primeiro / segundo e quarto // e então quais as razões / que justificam / na sua opinião / a aprendizagem de Línguas Estrangeiras no Currículo Escolar? No geral / não só no primeiro ciclo / no geral / na sua opinião por que é que se deve aprender línguas estrangeiras?

E – <SIL> por diversas razões / não é? / em primeiro lugar / ehm... / e o inglês neste caso / porque é uma língua necessária depois para toda a vida / não é? / E acho que as pessoas ficam // até ↗ melhor preparadas para / para a vida futura delas / e mesmo na vida profissional / em alguns casos não é?

I – uhm uhm e então / concorda com as recentes medidas / tomadas pelo Ministério da Educação para o ensino-aprendizagem do Inglês / nos primeiros anos de escolaridade? (calma) porquê? Na altura da sessão respondeu mais o Augusto:

Sim, concordamos. Em virtude do inglês ser uma língua universal <INT>

E – exactamente

I - *e visto que as informações são escritas nesta língua, é muito importante que os alunos tenham um primeiro contacto no 1º ciclo / Se o tivessem confrontado / com a mesma pergunta / ↗ antes da sessão de esclarecimento / a sua opinião teria sido a mesma?*

E – sim

I – É? Não alterou nada?

E – Pronto eles já tinham o inglês aqui também em **X** não é? Já há alguns nos que têm / uhm // inglês / não foi novidade para os alunos do ahm ... / do primeiro ciclo

I – sobre essa experiência mais à frente iremos desenvolver mais um bocadinho

E - ↗ acho que sim / que muito importante eles terem / inglês logo desde ...

(INT)

I – diga-me uma coisa / lembra-se dos materiais que eu disponibilizei?

E – ahm / sim / ainda me lembro

I – os excertos das histórias A Lebre e a Tartaruga

E –Sim sim

I – Os três Porquinhos falam outras línguas / já utilizou alguns dos materiais?

E – Não

I – E pensa utilizar?

E – Acho que não ☺

I – Não? Pronto / era só para saber ☺

E – não tenho muito tempo / também disponível para ...

I – ora bem / então ↗ já viveu de perto experiências de línguas estrangeiras no primeiro ciclo? Em que circunstâncias?

E – Eu?

I – sim

E – que eu tenha / participado não

I – mas que tenha vivido

E – sim

I – pode não ter sido ehm / como é que hei-de dizer / pode não ter sido iniciativa sua / mas que tenha estado envolvido

E – pronto / de alguns anos para cá /ehm / deslocava / deslocava-se já uma professora às escolas do primeiro ciclo de “**X**”

I – E então como é que isso funcionava?

E – não sei isso

I – não assistia às aulas?

E – não não

I – qual era o seu papel no meio disto tudo?

E – no ano passado / quando a professora lá ia / em “F” / eu estava “F” / era fora do / era extra-curricular não é? Ou seja...

I – Sim / fora do horário?

E – e nos outros anos eu estive em “R” / e havia outra sala para onde a professora ia com os miúdos / e eu ficava com os outros

I – ahm / e o Alberto não assistia?

E – não / porque eu ficava lá com os do primeiro e os do segundo ano

I – ahm

E – e ela ia com os do terceiro e quarto ano para a outra sala

I – Então nunca assistiu às sessões de...(INT)

E – não não

I – E este ano?

E – Este ano também não

I – Os miúdos não têm?

E – Não porque vão para.../ para “S”

I – Que ano é que vai para “S”?

E – eu tenho aqui o quarto ano / portanto é o terceiro e o quarto ano /só tenho o quarto ano / vão os do quarto ano para lá

I – tem de ficar com os do primeiro e os do segundo

E – Eu não / porque já é fora / é já na sexta-feira / depois da ...

I – Ah / também extra-curricular

E – É extra-curricular

I – Então o Alberto não sabe o que se passa nas sessões...(INT)

E – não não

I – E a reacção dos miúdos?

E – o que eu sei / é o que eles vão dizendo / o que eu lhes pergunto / como é que correram as aulas de Inglês

I – O que é que eles dizem?

E – ehm / eles gostam / portanto / ehm / interessam-se pelas aulas de Inglês

I – não sabe como é que estão a ser desenroladas?

E – Ehm / sei portanto depois da avaliação // que... a professora manda a avaliação no final de cada período

I – uhm uhm / portanto já mandou?

E – Como?

I – Já mandou no final deste período? Já mandou a avaliação?

E - 7Já / e os outros anos também acontecia a mesma coisa

I – Assim / pensando numa maneira diferente depois da sessão de esclarecimento que tivemos em Outubro / já foi em Outubro / acha que é possível fazer uma articulação / entre as línguas estrangeiras e as outras áreas?

E - <SIL>

I – Na sua opinião?

E – não sei // ehm // talvez a área e Língua Portuguesa / talvez

I – de que forma? Assim que lha venha à cabeça / que se lembre

E – a nível de vocabulário

I – comparar? A nível de comparação?

E – claro / talvez só isso não é?

I – eu quero é saber a sua opinião

E – Nas outras áreas não estou assim a ver muito / a Matemática / Estudo do Meio / de facto acho que não / a não ser na... / na correspondência dos números / na numeração / sei lá

I – ou seja / sempre fazendo uma comparação à língua?

E – Pois

I – ehm / Os Projectos curriculares da turma / integram de alguma forma / ehm/ ou contemplam as outras línguas e as outras culturas?

E – ehm / não <SIL>

I – não?

E – Não

I – De nenhuma forma?

E – Não

I – não há nada que / seja / nos programas em que seja / indicado?

E – não / não é abordado esse tema

I - Línguas e culturas?

E – não / eu pelo menos não abordei

I – Então diga-me uma coisa / que tipo de formação é que acha / que os colegas do primeiro ciclo / necessitavam de ter / para apoiar / por exemplo os 3 tipos de abordagem? A sensibilização à diversidade linguística / a sensibilização a uma só língua estrangeira / e a aprendizagem sistemática de uma língua?

E – Tinham de ter formação para isso / não têm / não é?

I – Não têm / na sua opinião não têm?

E – Eu acho que não têm

I – Para nenhuma das abordagens? Em relação à sensibilização à diversidade linguística?

E – Acho que não é preciso uma...

I – Uma formação especial?

E – Uma formação especializada

I – Era capaz de abordar?

E – sim / sim / na segunda também

I – Na sensibilização a uma língua também?

E – Sim / agora na última é que .../ já tem de se ter uma formação

I – Essa formação poderia partir de onde?

E – <SIL>

I – Por exemplo quem está iniciar agora os seus cursos de formação? Por exemplo / os que frequentam agora curso de professores do primeiro ciclo / já poderia partir daí?

E – Pois exactamente / já poderia incluir // ehm

I - Uma formação qualquer numa língua?

E – Exactamente / é

I – E os professores que já estão no <INT>

E – E alguns já têm / não é? Alguns já têm / que dão aulas ao primeiro ciclo

I – Pois / alguns já / e em relação à última? Aprendizagem de uma...

E – Eu estava a falar da última?

I – da última?

E – Sim

I – E em relação aos colegas que já estão / tipo o Alberto? Era capaz de abordar?

E – Não

I – A formação...

E – Portanto a última parte?

I – Sim

E – Não / não

I – É um bocado mais complicado?

E – Portanto / eu tive Francês e Inglês / mas já foi há tantos anos ☺

I – Porquê? Porque acha que neste modelo já se exige um bocadinho mais?

E – Claro / uma pouco mais de formação

I – ehm

E – quer dizer é uma questão também de... // de as pessoas terem / acções de formação nesse sentido / não é? Também chegava lá

I – Mas então qual / das três abordagens é que acha que se poderia integrar melhor primeiro ciclo?

E – A primeira / talvez

I – A primeira? Ou seja sem / sem professor extra?

E - <SIL> Sim

I – Sem necessidade de ...

E – Sim / porque não é preciso uma especialização para isso

I – Na sessão de Outubro passado coloquei a seguinte questão / *Acha que seria possível introduzir uma das diferentes abordagens nas suas práticas diárias? Qual e de que forma?*

O Alberto e o Augusto responderam / *Sim. Pequena sensibilização para as diferentes línguas faladas no país.* Desde a altura da sessão / até hoje / até há data / já abordou a sensibilização nas suas práticas diárias?

E – Não não

I – ehm / Tenciona fazê-lo?

E – Acho que não

I – Não?

E – Não

I – Nem alertar para as outras culturas / para as outras...

E – Não porque / uma pessoa também não tem tempo para tudo / é tanta coisa também que.../ não dá para tudo

I – Então quem é que acha / na sua opinião / que deveria leccionar a língua estrangeira no primeiro ciclo? O professor titular? O professor de línguas?

E – O professor de línguas / acho que é o mais indicado / não é?

I – Nesta questão / no momento / na situação que estamos a viver agora?

E – Que é o está acontecer / que é o que está a acontecer

I – Então diga-me / como é que se processa neste momento? Vem um colega? Os miúdos vão...

E – Vão a “S” para / para eles terem aulas juntamente / e da “L” também

I – Ahm / na sessão de Outubro / eu no início da sessão disse ou dei a conhecer as preocupações actuais europeias sobre / as preocupações linguísticas / eu disse assim mais ou menos por estas palavras / *As actuais preocupações linguísticas europeias / deixam claro / que é necessário preservar / manter / e divulgar a diversidade linguística e cultural / incentivando o contacto / com diferentes línguas / desde os primeiros anos de escolaridade. Desta forma / já não é preocupação principal / que os alunos aprendam na perfeição ↗ uma Língua Estrangeira / ou seja / que se transformem em bilingues perfeitos / mas sim que estes desenvolvam atitudes de respeito / e de tolerância / perspectivando-se o desenvolvimento de uma competência plurilingue.*

É capaz de dizer / o que é que entende por competência plurilingue?

E - <SIL> Portanto ehm / é ter-se a noção / que .../ não / que não existe só uma língua / que há várias línguas / não é isso?

I – eu não lhe posso dizer / eu gostaria de saber o que é que acha

E - ☺

I – sim que existem várias línguas e acha que essa competência plurilingue /poderá ser / de que forma / poderá ser desenvolvida nos primeiros anos de escolaridade?

E - <SIL> falando em vários / de outros países / que têm outras línguas / que têm a sua própria língua / talvez / não é?

I - Acha que pode / desempenhar um papel / no desenvolvimento da competência plurilingue? / Enquanto professor do primeiro ciclo?

E – Sim / sim

I – De que forma? E – Portanto / ahm // aliás as crianças sabem / não é? Que não existe só... uma língua... falada que é o português / existem muitas outras / não é? / portanto transmitindo conhecimentos acerca de... / de diversos países e das diversas línguas que existem

I – Línguas? Só línguas?

E – Pelo menos a nível europeu

I – E culturas / não?

E – E culturas também / pois

I – Então / só para concluirmos / acha que a sessão anterior / e esta entrevista / contribuíram / de alguma forma / para a sua actual opinião / sobre ahm / a inclusão / a integração das Línguas Estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade?

E - <SIL>

I – Ou seja se.../ se modificou a sua maneira de ver as coisas ou se continuava...<INT>

E – sim / eu já tinha esta opinião

I – sobre o inglês já tinha esta opinião?

E – ficou mais consolidada / não é?

I – e sobre o resto? A diversidade linguística / sobre as outras maneiras de actuar?

E – também / também

I - era a que tinha ou...?

E – não não / acho que contribuiu para... / ter essa opinião

I – a opinião de que..?

E – que deve haver uma língua / uma segunda língua no.../ nos primeiros anos / de escolaridade

I – E o contacto com outras línguas?

E – também / também

I – pronto / correu tudo bem / obrigada

E – obrigado / sempre às ordens

ANEXO 7

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À TÂNIA

Transcrição Entrevista – TÂNIA realizada a 12 de Janeiro de 2006 pelas 09h45m

I – vamos então iniciar e eu gostava só que me desse alguns dos seus dados pessoais e profissionais uma vez que na sessão não ficou registado e gostava que ficasse registado / nome?

E – Tânia

I – Habilitação académica?

E – ehm / licenciatura

I – é licenciatura em primeiro ciclo?

E – sim sim

I – situação profissional?

E – sou professora de Quadro de Zona

I – Quadro de Zona / tempo de serviço

E – Vinte e.. / um

I – vinte e um / e níveis de ensino que lecciona?

E – este ano é o terceiro e o quarto

I – terceiro e quarto / e então / na sua opinião / na sua opinião / quais as razões / que justificam / a aprendizagem de Línguas Estrangeiras no Currículo Escolar? Não é no primeiro ciclo / no currículo escolar / a aprendizagem de Línguas sua opinião por que é que / quais são as razões que justificam / porquê aprender línguas estrangeiras?

E – Bem penso que... / é importante / para já para os alunos / para as crianças terem... / acesso / penso eu / ao conhecimento que há / que existem outras línguas / não é? Sem ser o nosso / apesar deles saberem isso mas às vezes não têm aquele contacto mesmo / directo / acho que é importante / não é? E... mesmo para a vida futura deles / hoje em dia sem ter / penso eu / sem ter até a aprendizagem do inglês / que eu vejo por exemplo nos computadores que vem tudo a nível de inglês / por isso acho que as crianças têm de ter à partida já conhecimento para depois às vezes poderem trabalhar / no computador e tudo / acho que é muito importante

I – ehm / na sessão de Outubro / foram confrontadas / no trabalho de grupo pôs-se uma questão que era / Concorda com as recentes medidas / tomadas pelo Ministério da Educação para o ensino-aprendizagem do Inglês / nos primeiros anos de escolaridade? Porquê? A Tânia/ a Clara e a Joana / Não. *Deveria enveredar mais pelo lado da sensibilidade à diversidade linguística e consequentemente às outras duas vertentes / Se a*

tivessem confrontado / com a mesma pergunta / ↗ antes da sessão / a sua opinião teria sido a mesma?

E – era capaz de não

I – Porquê?

E – Ehm .../ penso que não porque ... / sensibilizou-nos para isso / acho que nunca // tomei consciência bem que / realmente as outras línguas também / eram importantes

I – Eram importantes

E – talvez à partida era capaz de ter mudado a minha opinião

I – lembra-se dos materiais que eu disponibilizei? Aqueles excertos das histórias... / já experimentou alguns dos materiais?

E – Não / sou sincera

I – Tem intenção de utilizar?

E – sim / tenho intenção de utilizar

I – sim?

E – porque eu estou no terceiro e quarto / e acho que é muito interessante eles ouvirem / que eu ainda não ouvi

I – tem intenção de utilizar / em que situação?

E – primeiro pôr as crianças a ouvir o CD

I – Ahm / as historinhas?

E – as historinhas / e depois daí ... talvez partir / não sei / ainda não pensei muito bem

I – ok / como ainda não teve tempo para pensar

E – ainda não tive tempo sinceramente de pensar / ando nas acções de matemática / o tempo ‘tá... totalmente ocupado com as actividades da.../ da matemática

I - ehm / já viveu de perto experiências de línguas estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade?

E – não

I – ehm / os seus alunos nunca tiveram // ehm / inglês?

E – têm tido só este ano

I – só este ano? Nos anos anteriores nunca viveu essa experiência?

E – não / nos outros anos anteriores / houve também aqui no concelho de “X” houve também no ano passado

I – e.../ como é que era essa experiência? Como é que era?

E – Eu / eu / não tinha / era a professora que vinha apenas / estar com aqueles alunos / eu não estava directamente com a professora

I – Não assistia às sessões?

E – Não assistia às sessões

I – E teve pena / ou não?

E – Sim / eu gostava / eu geralmente nesse momento ficava a trabalhar / com os anos / com os outros alunos / porque o primeiro ano não tinha /

I – Pois

E – o primeiro ano de escolaridade / era só o terceiro e quarto ano

I – Tinha de ficar a acompanhar os miúdos?

E – E eu ficava a acompanhar os outros / do .../ segundo ano que tinha

I – Então quer dizer / as sessões <INT>

E – Nunca assisti

I – Nunca assistiu?

E – Não / com a colega <INT>

I – E o que é que acha que os alunos / em relação a essas sessões / o que é que acha que os alunos aprenderam

E - <SIL> olhe / eu / eu sei que eles sabiam aquelas noções básicas / porque eles falavam / aprenderam o nome / como é que te chamas / o nome de alguns objectos / de algumas coisas / eu sei que eles aprenderam / e... / os que já estavam no quarto ano / sei que aprendiam um bocadinho mais da parte / pronto gramática que a gente fala português / a parte de gramática aprendiam / aprendiam um bocadinho / e sei que eles estavam sensibilizados para isso / sei que eles gostavam

I – Pelo menos o *feedback* que chegava <INT>

E – pronto eles muitas vezes ao outro dia / transmitiam a mim aquilo que aprenderam / depois perguntavam-me como é que me chamava em inglês

I – pois

E – tinham esse contacto

I – ora bem / em relação às línguas estrangeiras / ehm no primeiro ciclo / nos primeiros anos de escolaridade / ~~7~~acha que é possível existir uma articulação entre a língua estrangeira / e as outras áreas?

E – Eu penso que sim

I – de que forma? Que lhe venha / à memória? Assim à primeira vista?

E – Sei lá //<SIL> Ora pode-me fazer outra vez a pergunta? Desculpe lá

I – Se acha possível 7 articular / a língua estrangeira com as outras áreas

E - <SIL> Eu penso que é possível / porque ao aprender // ehm / as outras línguas / também vai.../ talvez / o aluno ehm / ficar a conhecer / esse país / não é? Onde se pratica essa língua / até a cultura deles / um bocadinho de / monumentos deles / digo eu / talvez possa ligar.. / à cultura deles

I – por exemplo / se eu lhe dissesse assim / vamos hoje fazer uma articulação / entre a língua inglesa / inglesa neste caso / com a matemática / acha que era possível / haver uma articulação?

E – eu penso que era possível / tinha de pensar um bocadinho melhor / mas penso que é possível / podemos ligar / por exemplo a nível da numeração / com ahm / como é que se diz nos outros países

I – a nível da comparação?

E – o um o dois / uma comparação / talvez / à partida assim

I – por exemplo os projectos curriculares de turma / eles integram ou contemplam de alguma forma as diferentes línguas e culturas?

E – ahm / não

I – Não?

E – Não / na minha opinião não

I – não há um alerta para ...<INT>

E – não / não

I – nada disso está programado?

E – não / não temos nada

I – então agora falando um bocadinho sobre a formação dos professores / do primeiro ciclo / acha que os professores do primeiro ciclo necessitam / o que é que eles necessitam para... / conseguir abordar as três formas de abordagem?

E – ai isso / acho que é muito importante umas acções de formação para nós

I – Acções de formação?

E – Apoio / porque praticamente nós não / nós não tivemos / só no tempo de liceu / não é? Com o inglês e as outras línguas

I – Por exemplo / para a primeira abordagem / sensibilização à diversidade linguística / que tipo de formação / é que acha que necessitava? Por exemplo / na primeira pessoa?

E - <SIL> eu.../ para a diversidade linguística / acho que era importante / lá está / estas acções para dar / o que nós / na minha opinião <INT>

I - Acha que necessitava de uma formação?

E - Eu acho que era necessário também

I – qual é que acha que seria a mais complicada? Ou seja / qual é que acha que seria a formação mais completa para abordar uma destas três?

E - <SIL> mais completa?

I – que achasse assim / que é mais difícil / se calhar esta aqui ia dar mais trabalho / qual é que acha que seria? A primeira / a segunda / ou a terceira?

E – <SIL> Aprendizagem sistemática de uma / talvez a aprendizagem sistemática de uma / talvez fosse

I – exigia mais <INT>

E – talvez / penso eu / talvez penso que essa // fosse mais

I – então e dessas três / qual é que achas que se poderia integrar melhor / no currículo do primeiro ciclo?

E - <SIL> eu acho que até a sensibilidade à diversidade linguística ?

I – Linguística? / A primeira?

E – A primeira / por que nós / eu acho / penso que <INT>

I – acha que devia ser uma área específica / sensibilização / ou poderia haver uma articulação com as outras áreas?

E – Ai eu acho que pode haver articulação /

I - Era mais...<INT>

E – eu acho que sim / que era muito mais proveitoso

I – Mais proveitoso?

E – Eu acho que sim

I – Sim senhora / ehm / na sessão de Outubro passado / remetendo outra vez à sessão de Outubro / coloquei a seguinte questão: Acha que seria possível introduzir uma das diferentes abordagens nas suas práticas diárias? Qual e de que forma? Responderam *Sim. Sensibilização à diversidade linguística, através da manipulação de vários materiais*

didácticos. / ehm / desde a altura da sessão / até hoje / já abordou a sensibilização / nas suas práticas diárias?

E – Não / sinceramente

I – Não / e tenciona fazê-lo?

E – Eu ↗ quero fazê-lo / e vou fazê-lo

I – Não estou só a falar dos materiais / mas sensibilizar <INT>

E – sim / exacto / porque eu até já falei com as outras colegas / com quem viajo / por acaso falámos / e.. / ehm / estávamos a pensar / juntar / eu e a outra colega com quem viajo / juntarmo-nos e / o que é que vamos ter em prática / já pensámos nisso

I – Mas nessa vertente?

E – Dessa vertente / sim / Agora / pronto / porque nós trabalhamos muito... / em conjunto

I – Pois

E – sinceramente / qualquer coisa que ela ponha em prática / eu também ponho / ou ponho eu e ela põe

I – trocam ideias?

E – trocamos ideias / e... / já pensámos nisso / juntarmo-nos e pormos em prática isso / por acaso já pensámos nisso // mas sinceramente ainda não pusemos em prática

I – ainda não puseram em prática / então / quem é que acha que deveria leccionar a língua estrangeira no primeiro ciclo?

E - <SIL>

I – O professor titular? Ehm / os professores de línguas?

E – ehm / eu acho à partida os professores de línguas estavam muito mais bem preparados do que nós

I – para a aprendizagem de uma língua?

E - Para a aprendizagem de uma língua / porque nós / é o que eu digo / nós no liceu aprendemos e a partir daí.. / paramos

I – e se fosse / por exemplo / para uma sensibilização?

E – Para uma sensibilização / ↗ talvez com acções que nos pudessem também sensibilizar a nós / talvez fosse possível / acho que era mais fácil

I – em Outubro passado dei a conhecer esta ideia geral sobre as preocupações linguísticas europeias / e eu disse mais ou menos por estas palavras as *actuais preocupações linguísticas europeias deixam claro que é necessário preservar, manter e divulgar a*

diversidade linguística e cultural, incentivando o contacto com diferentes línguas desde os primeiros anos de escolaridade. Desta forma já não é preocupação principal que os alunos aprendam na perfeição uma LE ou seja que se transformem em bilingues perfeitos) mas sim que estes desenvolvam atitudes de respeito e de tolerância, perspectivando-se o desenvolvimento de uma competência plurilingue. Então diga-me uma coisa / Aida / é capaz de dizer o que entende por Competência Plurilingue?

E - <SIL> <portanto várias línguas / não é?

I – Várias línguas? Então e de que forma é que pode ser desenvolvida nos primeiros anos de escolaridade?

E – eu acho que / pronto / transmitindo / aos alunos que existem várias ... / que existem várias línguas / não é? Ou por exemplo / através / sei lá / até de uma canção ehm / ouvir numa língua e depois ouvir numa outra / e outra / para eles verem que realmente há uma diversidade linguística

I – linguística

E - não é só o inglês e o francês como as pessoas às vezes mais / mais falam

I – E pessoalmente / acha que pode desempenhar um papel no desenvolvimento dessa competência?

E – Nós?

I – Sim

E – ah sim / eu acho que podemos / podemos

I – De que forma?

E – Através de... / pronto alertar para os alunos isso / através de... // tal como eu disse a canção / ou outras / sei lá outras histórias / partir daí talvez / que existem várias... / até porque eles vêm os emigrantes / que / começam a vir para nosso país / também / não é? Ehm ucranianos

I – Nacionalidades diferentes / então só para concluirmos / acha que / a sessão anterior / que tivemos em Outubro / e esta pequena entrevista / contribuíram de alguma forma / para a sua opinião actual / sobre a integração das línguas estrangeiras nos primeiros anos?

E – sim / em tudo

I – então influenciou de alguma maneira?

E – Influenciou

I – E de que forma?

E – Influenciou...

I – Mudou / a visão?

E – Mudou porque / eu / sou sincera / eu estava só com aquela ideia de... / de os alunos aprenderam apenas / uma língua

I – Uma língua?

E – pronto e acho que não se deve partir daí

I - ➤ Agora pensa assim?

E – Pronto / agora penso assim / mas não pensava sinceramente / pronto aprender o inglês.../ que era o mais...<INT>

I – E acha que foi bom?

E – Sim / foi bom / alertou-nos realmente para essa sensibilização

I – Então não foi em vão aquela sessão que eu desenvolvi?

E – Não / não / não foi em vão / e vou pôr em prática tudo aquilo que...recebi

I – Isso é bom? Acha que é?

E – É / vou pôr em prática / acho que muito mais importante do que os alunos agora / do que nesta altura estarem a aprender aquela língua / com aquele rigor / uma língua só

I – Nesta fase?

E – Nesta fase / acho que sim

I – Pronto Tânia / agradeço-lhe imenso / ter concedido esta entrevista / para o desenvolvimento do meu trabalho

E – Está bem / não custou nada

ANEXO 8

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À SARA

Transcrição Entrevista – SARA realizada a 13 de Janeiro de 2006 pelas 09h45m

I – vamos então iniciar com o preenchimento dos teus dados pessoais e profissionais / nome?

E – Sara

I - Habilitação académica?

E – ehm / licenciatura

I – situação profissional?

E – Quadro de Zona Pedagógica

I – Quadro de Zona / tempo de serviço?

E – Vinte e.. / um

I – vinte e um / e níveis de ensino que lecciona / primeiro e segundo/ não é? Ora vamos lá então / quais as razões / que justificam / na tua opinião / a aprendizagem de Línguas Estrangeiras no Currículo Escolar? Não é... / só no primeiro ciclo / no currículo escolar / porquê aprender línguas?

E - <SIL> Então porque acho que...<SIL> não sei o que hei-de dizer

I – Porque é que achas que é importante?

E – É importante porque / adquirimos mais conhecimentos / não é? A nível de // costumes / usos não é? Ehm / e até enriquecer a nível pessoal

I – A nível pessoal?

E – Um dos traumas que eu tenho / é / é não saber línguas / porque acho que / já viste encontro alguém que esteja perdido / por exemplo na régua / ainda no outro dia encontrei uma pessoa / que queria saber onde era o turismo / eu não o entendia / e eu senti-me diminuída por <INT>

I – Nem por gestos?

E – Depois lá / lá ... / mas senti-me diminuída / por não conseguir falar / percebes? Manter pelo menos um diálogo / e acho que os miúdos neste momento / com Inglês desde o primeiro ciclo / que acho que tornam / que ficam mais ricos / com outras aprendizagens / que nós não tínhamos

I – Então / olha / na sessão de Outubro / depois naquela parte que foi o trabalho de grupo / eu coloquei a seguinte questão / Concorda com as recentes medidas / tomadas pelo Ministério da Educação para o ensino-aprendizagem do Inglês nos primeiros anos de escolaridade? Porquê? Depois tu e a Susana responderam /

Sim, é porque é uma forma das crianças do 1º ciclo, na sua maioria, tomarem contacto com uma LE. É importante porque diariamente na utilização de computadores, tomam contacto com o inglês. Mas por outro lado responderam / *Não porque antes do ensino deveria haver uma sensibilização às várias línguas/* Lembras-te? Se te tivessem confrontado com a mesma pergunta / antes da sessão de esclarecimento / a tua opinião tinha sido a mesma?

E – Não

I – Então porquê?

E – Achava que era *7* só importante / não via a parte do não / pronto / achava que era importante porque... / também é importante

I – sim / sim / lá está / a parte do não / já não tinha <INT>

E – Pois / Não tinha / não tinha / feito as duas / ter as duas opiniões / percebes? O sim e o não

I – O sim e o não / ehm / lembras-te dos materiais que eu disponibilizei? Já experimentaste alguma coisa?

E – Não

I – Fazes tensão de experimentar?

E – faço

I – Sim?

E – Mas eu ainda estou um bocadinho atrasada / lá para a Primavera

I – Mesmo no primeiro e no segundo ano?

E – Sim / sim

I – E de que forma? Não sabes? Mais ou menos assim uma ideia

E – Através / por exemplo a história dos 3 porquinhos / porque vou dar

I – ahm

E – Vou dar a história dos 3 Porquinhos quando der a habitação / e nessa altura / vou falar / porque eles às vezes já vêm para aqui / com a professora de inglês / eles têm inglês no terceiro e quarto anos / mas às vezes fica cá um ou dois / e / a professora deixa-os ficar

I – Do primeiro ano?

E – Do segundo / e dizem *aquilo é que é giro / falam uma língua diferente* / mas já sabem algumas coisas sabes?

I – Então já viveste de perto experiências com as línguas estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade?

E – Já / o ano passado no quarto ano

I – E como é que era? Como é que funcionava?

E – ehm / no início eu até fiquei cá numas aulas / não é? E até comecei a aprender umas coisitas / assim aquelas / o básico

I – o básico

E – Mas depois fui-me embora / porque eles sabiam mais do que eu ☺☺

I - ☺☺

E – Porque eles gostavam tanto / percebes? Era uma aula diferente / apesar de que era muito... / teórica

I – Teórica?

E – Eu achei que / as aulas de inglês para eles / devia ser ↗ mais prático / digo eu / que é aquilo que nos fazemos com um primeiro ano /

I – Num primeiro ano?

E – Eu sei lá / cores / eles falam das cores assim / eu acho que não / que devemos dar conteúdo / não quer dizer que / para tudo / não é? Mas acho que com as cores deviam também fazer uns jogos de cores para eles / como nós fazemos aqui / quando eles sabem as cores / fazemos de associação../ disto e daquilo

I - sim / sim / e o que é que achas que eles aprenderam / por exemplo / nas sessões ou onde tu estiveste / ou naquelas sessões em que eles te faziam um feedback? O que é que achas que eles aprenderam? O que é que eles desenvolveram? Que competências é que eles desenvolveram?

E – Olha / oralidade

I – Oralidade?

E – Acho que já tinham assim uma certa / e pelo menos conheceram / por exemplo / a nível de Inglaterra / Londres / a bandeira / percebes / outras / quando depois falávamos de Portugal / na nossa bandeira / eles diziam / *ah / porque há bandeiras diferentes* / quer dizer eles já tinham <INT>

I – faziam associação

E – já tinham / outros conhecimentos

I – E tu então / nas pequenas / nas poucas sessões que assististe / o que é que achas que aprendeste?

E – ah / aprendi como é que se perguntava o nome / as cores / que já não me lembrava

I – Vocabulário?

E – vocabulário / coisas pequeninas / até gostava / mas depois comecei a ver os miúdos / acho que também se inibiam um bocadinho estar presente / sabes?

I – por estares presente / se calhar

E – com a outra professora /era uma professora / de inglês / não é? E eu estar presente / acho que os inibiam um bocadinho // mesmo na fala / sabes?

I – Pois

E – E acho que depois olhavam para mim / como quem diz / parece que estavam a ser avaliados

I – sim / sim

E – E eu então desisti // mas até gostava / ainda tinha aprendido algumas coisas

I - ☺☺

E - O que eu achei / é que ↗ às vezes / também / os colegas que estão aqui a fazer estas sessões (...) não devem ter muito dinheiro para materiais

I – O governo / pela lei que está / disponibiliza cem euros anuais para cada aluno // só que no final / o projecto que estiver em acção / vai ser avaliado

E – e quem é que vai avaliar

I – Não sei / alguma comissão / / mas o decreto que está é assim (...) em relação à integração curricular das línguas estrangeiras / aqui nos primeiros anos de escolaridade / achas possível articular a /ou as línguas estrangeiras / com outras áreas?

E - <SIL> eu acho que sim

I – por exemplo?

E – então / com o estudo do meio não é? Até com a Matemática / com todas / só que / nós é que não temos <SIL>

I – formação?

E – por exemplo / com / o terceiro ano / quando eu tinha o quarto ano / estávamos a dar por exemplo / eu tinha o primeiro / e estava com o quarto / quando o primeiro ano estava a dar a família / eles já diziam / o nome / em inglês / percebes? *ah nós já sabemos dizer em inglês* / e então havia aqui / e os pequenitos também queriam repetir

I – E os projectos curriculares da turma / integram ou contempla de alguma forma / as outras línguas / e as outras culturas?

E – Não

I – Não?

E – Acho eu que não

I – Achas que não? Falar de outras línguas...

E – pelos menos nos nossos não / temos apenas o plano da professora / não é? Quando nos entregam o plano / é que se põe no...

I – Projecto curricular?

E – projecto curricular de turma / que deveria ser ...não é?

I – articulado?

E - Connosco / mas / não...

I - não acontece isso

E – no fundo são os prolongamentos

I – pois é / fora / não é? Continua a ser extra?

E – percebes? Está no prolongamento / eu nem sequer estou

I –olha em relação aos três modelos / sensibilização à diversidade / a uma língua e aprendizagem sistemática / que tipo de formação / é que achas que os professores do primeiro ciclo / tu e os teus colegas / necessitam para abordar cada um dos diferentes modelos? Por exemplo / o primeiro modelo / sensibilização?

E – isso só com acções de formação /

I – acções de formação / e o segundo? Não quero dizer que / eu quero que me digas se achas que necessitam de formação / e que tipo de formação

E – olha / eu necessito de formação / mas tinha de ser uma formação <INT>

I – para qual delas?

E – sensibilizar a diversidade / eu acho que toda a gente está sensibilizada para isto / não é?

Eu acho que todos nós estamos

I –é mais fácil / mais acessível?

E – sim / mais acessível / agora / sensibilização a uma só língua agora / ➤ aprendizagem sistemática de uma língua estrangeira / acho que isto tinha de ter assim // já nos cursos de formação dos professores

I –formação inicial?

E – sim / porque / por exemplo / neste momento / para mim / não é? Eu gostava / mas acho que / o que é que ia fazer? Um curso de inglês? Acho que isso deveria partir já da nossa / a partir do décimo segundo / pronto quando entramos num curso / termos realmente uma língua

I – uma língua

E – pelo menos tínhamos alguns conhecimentos durante os três anos ou quatro que se anda não é? Portanto / acho que assim / agora eu ir aprender / uma acção de formação acho que é muito pouco

I – não é suficiente?

E – eu acho que não

I – então e qual é que dos três modelos / qual é que achas que se poderia integrar melhor / no currículo do primeiro ciclo?

E - <SIL> sei lá / o de sensibilização à diversidade linguística / nós isso / acho que sabemos e tenta-se fazer

I – seria essa a mais fácil?

E - ehm / sensibilizar a diversidade linguística / eu acho que sim / porque // todos nós temos um conhecimento da língua / nem que seja muito pouco / mas temos conhecimento das várias línguas/ tivemos francês / tivemos inglês / não é? Outros tiveram alemão

I – e a cultura geral?

E – e na cultura geral / portanto / acho que / isto é muito / muito fácil para nós

I – ou seja / seria então a mais fácil / de integrar?

E – Eu acho que sim / mesmo nós / pronto / eu também tenho / faço um bocadinho disto / quando estou a dar alguma coisa / que se proporcione falar deste pai ou daquele / falo

I – e qual é a reacção deles?

E – ai eles gostam / de saber / olha estivemos a fazer um trabalho sobre / no ano passado / o dia do pai / acho que era o dia do pai / dia do pai ou dia da mãe / que não é igual / não é comemorado no mesmo dia em todos os países /

I – pois

E –há dias diferentes / uns é em Agosto.../ e eles gostam disso

I – de saber?

E – por exemplo / de Londres / gostam de.../ ainda noutro dia estivemos a falar dos chapéus / lá dos.../

I –chapéus de coco ?

E – e daqueles / dos / dos...

I – ah / dos guardas da rainha

E – sim sim / e dos autocarros / eu até tenho um autocarro que me trouxeram de Londres / estive-lhes a mostrar / porque é que são vermelhos / (...) nós temos o.. / o a caixa do correio aquele

I – sim / o marco do correio

E – pronto / e estivemos a dizer as mesmas cores / até é assim um bocado.../ eles gostam / ehm / gostam mais disso do que falar no dia a dia deles / por o dia a dia deles já eles conhecem

I – pois / já eles conhecem / não é? Olha na sessão de Outubro coloquei a seguinte a seguinte questão / Acha que seria possível / introduzir uma das diferentes abordagens / nas suas práticas diárias? Qual / e de que forma? Tu e a Susana responderam /

Sim. A partir de qualquer uma das áreas disciplinares e também de formação cívica onde se poderá iniciar a sensibilização à diversidade linguística. Então / desde essa altura / até hoje / já abordaste / a sensibilização às outras línguas e culturas?

E – eu acho que isto aqui / eu acho que...

I – a sensibilização?

E - acho que nos conseguimos quase todos // porque abordamos / nós diariamente estamos sempre / não nos limitamos só à sala nem ao meio amigo deles / não é? Eles também têm / por exemplo / basta / basta quando foi do Tsunami / quando é um vulcão / quando é assim / falamos disso e isso não existe aqui no nosso país / não é? E às vezes eles vão ao globo / eu tenho miúdos que gostam disso / eu tenho miúdos / que só gostam disso // percebes?

I – é bom

E – eu tenho miúdos que andam sempre aqui com enciclopédias / por exemplo há um miúdo que já tem uma enciclopédia com inglês / é as palavras em inglês / português e francês

I – Em mais línguas

E – Estás a perceber?

I – quem é que achas que deveria leccionar a língua estrangeira? O professor titular? Um professor de línguas?

E – Olha eu não me sinto com capacidades para isso / eu pessoalmente / não tive formação suficiente / para.../ para leccionar inglês / a não ser que tivesse uma formação / mas acho que também agora /ahm / uma acção de formação / acho que não chegava / para.../ talvez uma professora formada em inglês // ou então que / na iniciação de um curso / não é? Houvesse a disciplina de inglês / e a pessoa já sair preparada para

I – pois / no primeiro ciclo já seria iniciada / na sessão de Outubro eu disse mais ou menos / por estas palavras / dei a conhecer esta ideia / *as actuais preocupações linguísticas europeias / deixam claro que é necessário preservar / manter / e divulgar a diversidade linguística e cultural ↗ incentivando o contacto com diferentes línguas / desde os primeiros anos de escolaridade. Desta forma / já não é preocupação principal / que os alunos aprendam na perfeição ↗ uma LE* / lembras-te que eu disse mais ou menos isto? *ou seja / que se transformem em bilingues perfeitos / mas sim que estes desenvolvam atitudes de respeito / e de tolerância / perspectivando-se o desenvolvimento de uma competência plurilingue.* És capaz / de dizer / assim por palavras tuas / o que é que entendes por competência plurilingue? <SIL> Depois daquelas ideias que eu deixei transparecer

E – ora competência / pelo menos / terem <SIL> ehm .../ o respeito pelas outras línguas // respeito pelos outros povos / por seus usos e costumes / ehm também aceitarem / não é? Aceitarem a diversidade / ehm.../ e que só a nossa língua não é importante / as outras / não é? (...)

I - De que formas é que achas que essa competência poderia ser desenvolvida nos primeiros anos?

E - <SIL>

I - De acordo / com a experiência que tens vivido

E - <SIL> olha através de filmes / de vídeos / de... / sei lá de livros / até de // de objectos / olha por exemplo eu lembro-me que fui assistir / a uma aula de uma colega minha / que tinha ido a Londres /

I – Numa aula de / primeiro ciclo?

E – sim / primeiro ciclo / e ela veio de Londres / estávamos as duas a trabalhar / ela foi a Londres / passar lá um mês e tal / e quando veio / o que é que ela mostrou aos miúdos? Foi o autocarro / trouxe vários objectos de lá / entendes? E eles eram assim / *ah mas nós aqui não temos nada disso* / e então ela esteve-lhes a mostrar tudo

I – outra realidade

E - e eles estavam tão entusiasmado / para verem que / não é só / percebes / só a nossa língua que é mais importante / e que os nossos usos e costumes é que são os melhores / e nós é que somos os melhores / porque eles eram / *ah mas nós é que somos os melhores* / até foi na altura do futebol

I – do euro?

E – do euro / *ah mas nós é que somos os melhores* / e / ficaram depois / com uma ideia diferente / que afinal os outros povos também são importantes / que o futebol / não é / o mais importante

I – qual é que achas que pode ser o teu papel no desenvolvimento dessa competência plurilingue / por exemplo se calhar da maneira que essa tua colega

E – sim / até a nível da Língua Portuguesa / por exemplo / ou de Estudo do Meio / até mais a nível de Estudo do Meio / não é? Posso estar a dar / e depois relacionar com outros países / até há jogos com isso / relacionar com outros países / podemos até fazer um / um .../ eles até podem fazer / eu até já fiz isso há uns anos / um planisfério

I - uhm / uhm

E – e até arranjam coisas / de vários países / canções / ehm

I – recolha de várias ...

E – recolha / eu já fiz isso / só que tínhamos os miúdos da ...// Moldávia e da...Jugoslávia

I – aqui?

E – estive em Lamego /

I – ah

E – e até fizemos / pedimos ao pai de um / para nos vir fazer uma sopa

I – que interessante / muito interessante

E – olha os miúdos até estavam todos / coitados / porque aqui não punham isto / não punham aquilo / e a sopa estava uma delícia / *ah diziam os miúdos / a sopa da minha mãe é que é a melhor* / e no entanto / depois quando viram aquilo tudo / até eu disse / que sopa vai sair

I – até nós temos aquele impacto

E – estás a ver?

I – de à primeira negar

E – mas estava ótima / a sopa deles / e maneira como falavam / portanto / depois ele também esteve a falar / da língua deles / não é? Até tenho fotografias disso e tudo

I – só para concluirmos / achas que esta / ahm / a sessão de Outubro e esta entrevista / contribuíram de alguma forma para / para construir a tua opinião / a opinião que tens neste momento / sobre as línguas estrangeiras no currículo dos primeiros anos de escolaridade?

E – pelo menos servir para me dar um abanão / percebes? Para me alertar que / podemos fazer muito mais do que / porque nós só temos esta ideia / ah não dou inglês porque não consigo

I – não consigo

E – não é? Mas o sensibilizar é diferente // percebes? Acho que nos dá assim / pronto para pararmos um bocadinho e pensarmos que afinal podemos ainda fazer alguma coisa / não ensinar / percebes? Não ensinar propriamente a língua

I – mas...

E – mas despertar que há outras / outros países / outros usos outros costumes / pronto / e ... / e outras até palavras / e eles têm no dia a dia / playstation / ehm / noutra dia apareceu aqui uma palavra / *Brutz* / que é umas bonecas / ora vamos lá então ver esta palavra / é inglesa / foram eles que pesquisaram e disseram

I – ahm / não sei qual é a raiz da palavra / mas...

E – eles já sabem bastantes coisinhas

I –pronto Sara / agradeço-te a entrevista / e espero que não tenha sido assim muito massadora

E – não / o que eu acho / e até já comentei isso com a Susana/ é que / eu só tinha a ideia do primeiro ciclo / ah tem de ser o professor de inglês porque eu não tenho nada a falar disso / e hoje já tenho um comportamento diferente / entendes? Acho que // nós até sabíamos dizer / ó eu até dizia assim / nós até podemos dizer aos miúdos algumas coisas / mas até limitávamos mais / entendes? É que nós temos um programa a cumprir /como vocês têm

I – mas se fosse de uma forma articulada / se calhar era mais fácil

E –eu acho que deveria haver mais ligação entre mim e a professora de inglês // entendes? O que eu acho é que deveria haver isso

ANEXO 9

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À SUSANA

Transcrição Entrevista – SUSANA realizada a 13 de Janeiro de 2006 pelas 10h30m

I –então vamos começar pela identificação pessoal/ então é Susana

E – Susana

I - Habilitação académica?

E – ehm / licenciatura

I – situação profissional?

E – Quadro de Zona Pedagógica

I – Quadro de Zona / tempo de serviço?

E – Vinte e.. / um

I – vinte e um / e níveis de ensino que lecciona /

E – terceiro e quarto ano

I - Ora então vamos lá / então é assim /na tua opinião quais as razões / que justificam / ahm / a aprendizagem de Línguas Estrangeiras no Currículo Escolar? Porquê a aprender línguas / no geral / não só no primeiro ciclo / porquê?

E – No geral? Ah / eu acho que é sempre importante / ter conhecimentos de outras línguas / por uma questão de comunicação / hoje cada vez estamos mais... / globalizados ☺ como se costuma dizer / e acho que é importante realmente / ehm / as pessoas puderem comunicar / aliás a questão é a nível de linguagem e a nível de símbolos / simbologia e tudo / acho que hoje em dia / isto está muito // ahm / pronto em uso / não é? E principalmente outras línguas / quando se viaja de um lado para o outro / é necessário haver uma língua que seja...

I – na sessão de Outubro eu coloquei uma questão que era assim / Concorda com as recentes medidas / tomadas pelo Ministério da Educação para o ensino-aprendizagem do Inglês nos primeiros anos de escolaridade? Porquê? A Sara e a Susana responderam /

Sim, é porque é uma forma das crianças do 1º ciclo, na sua maioria, tomarem contacto com uma LE. É importante porque diariamente na utilização de computadores, tomam contacto com o inglês. E depois / Não porque antes do ensino deveria haver uma sensibilização às várias línguas/ Lembra-te? Se te tivessem confrontado com a mesma pergunta / antes da sessão de esclarecimento / a opinião tinha sido a mesma?

E –<SIL>

I – O sim e o não?

E – acho que sim / tem sempre o lado positivo / e o lado negativo / mas acho que / o sim / que predomina sobre o não / embora seja importante outras línguas / não é? De uma maneira geral...

I – então a sessão não influenciou a opinião?

E – não

I – era a opinião que tinhas antes?

E – era

I – lembraste dos materiais que eu disponibilizei? Já experimentaste alguma coisa?

E – não

I – fazes intenção de utilizar?

E – Faço intenção de utilizar / só que ainda não tive tempo / eu ando na de matemática / tenho tido ☺/ ainda esta semana foi um dia inteiro

I – é o mal de todos

E – É / não tive tempo mas já vi

I – Em que situação fazes intenção de utilizar?

E – ehm // em que situação? Sei lá / até quando viesse o dia das comunidades / ou qualquer coisa

I – uhm uhm

E – por exemplo / ou quando se dá outras culturas / também / o CD e tudo / na altura não tinha computador / só agora é que o pai natal

I – ai que simpático

E –agora hei-de perder um bocadinho de tempo / mas realmente não tenho tido / pronto / oportunidade

I – tempo / o factor tempo / é que é o pior

E – porque nos no terceiro e quarto ano / também temos../ uma .../ parte no Estudo do Meio / que é interculturalidade / outros povos / outros modos de viver / e talvez também seja interessante aí / aprender outras linguagens / percebes?

I – já viveste de perto experiências / então com línguas estrangeiras no primeiro ciclo?

E – já

I – como é que foi?

E – aqui em “X” tem havido inglês / mas não dado por mim

I – sim sim

E – pois mas por exemplo / a reacção / em relação à reacção dos miúdos / acho que eles...

<INT>

I – então e a tua experiência / como é que foi? Qual era o teu papel...

E – nada

I – assistias às sessões? Também não

E – assistir nunca assistimos

I – mas porque não quiseste / ou porque não podias

E – não / até podia ter assistido / agora não / porque.. é...

I – como é que funciona

E – é pós o horário lectivo // mas os primeiros anos era dentro do horário lectivo / só que normalmente como era alunos de uma sala e alunos de outra / juntavam-se numa sala e nós ficávamos com os restantes miúdos

I – e os miúdos / como é que era a reacção deles

E – agora / em relação à reacção dos miúdos / eu acho que eles são muito receptivos e gostam / muito / aliás / um entusiasmo muito grande / eles mesmo para fazerem os trabalhos

I – Que competências é que eles desenvolveram?

E - Ehm / sei lá / a nível de ehm / cores / os números / falar / escrever / oralmente / fazem fichinhas de trabalho / ehm / e eles então muitas coisas da sala / dizerem o nome em inglês / que já sabiam dizer / pronto / assim dessas coisinhas assim / que mostram realmente que eles estão entusiasmados

I – e em relação à integração curricular das línguas estrangeiras nos primeiros anos / achas que é possível articular / a língua / ou as línguas estrangeiras / com as outras áreas?

E – eu acho que sim

I – por exemplo? Que te lembres

E – olha / por exemplo agora com os computadores / há muitas coisas que vem lá em inglês / eles às vezes já / muitos até quando estão lá dizem assim / *ah isto está em inglês* / e conseguem algumas palavrinhas já / ehm

I – fazer associação

E – fazer a associação

I – projectos curriculares de turma dos miúdos / integram ou contemplam / de alguma forma as outras línguas e as outras culturas? Disseste há bocado que havia uma

E – sim / no Estudo do Meio /

I – Em Estudo do Meio?

E – uhm / na parte de Estudo do Meio / aparece essa.../ aparece aí / quer dizer

I – inter.../ como é que disseste? Interculturalidade?

E - É / outros povos outras culturas / normalmente falam de.../ fala-se da língua / da alimentação / o modo de viver

I – Despertar para...<INT>

E – exacto / é isso / mais que / que se fala / não é? Mas pronto / é uma oportunidade que se pode / também .../ quando se fala / falam de outra maneira / de outra

I – sim sim sim

E – exacto / até aproveitar para... <INT>

I - ehm / em relação a estes três modelos de abordagem <INT>

E – deixa-me só dizer uma coisa / em relação / por exemplo /na minha parte de experiência pessoal / em relação aos meus filhos / que andaram no inglês desde os seis anos // pelo menos dois / é engraçado porque eles / a primeira / sem escrita / só oralidade / cantam cançõezinhas do arco-íris / disto / daquilo / andam sempre a cantar aquelas canções / chegam a casa <INT>

I – ou seja / então achas que numa primeira fase / então a / ahm a escrita / não faz falta?

E – ehm não / quer dizer / não / eles até foi interessante / eu primeiro até estranhei / vou eu assim / *então não escrevem? Não mãe*

I – Era que / numa escola

E – no instituto era/ na “P” / no “L”/ eles não escreviam nem nada / era tudo com visualização de filmezinhas / as palavrinhas / cançõezinhas / chegavam a casa todos contentes que sabiam falar Inglês ☺ e pronto / o meu marido até dizia assim / ah / só sabes isso ainda? ☺

I - ☺ ☺

E – então o que é que tu queres? É só a primeira .../ mas não quer dizer...

I - o primeiro impacto

E – e dá-lhes outra ... <SIL>

I – abertura?

E – abertura / dá-lhes outra / sonorização da própria língua / que acho que eles têm / por exemplo / a minha mais velha não andou no inglês / tem uma pronúncia totalmente

diferente / dos outros dois / mas acho que eles que têm... / eu também sei pouco de inglês
☺ / mas nota-se diferença / pronto / e realmente ...

I – mas então em relação aos três modelos / dentro destes três modelos / que tipo de formação é que achas que os professores do primeiro ciclo / necessitam para / por exemplo / para implementar cada um deles / destes três modelos? Por exemplo / que formação é que achas que necessitam para o primeiro modelo / sensibilização à diversidade linguística?

E – sensibilização à diversidade linguística?

I – que tipo de formação / se é que achas que necessitam

E – que tipo de formação?

I – sim

E – eu acho que sim / normalmente as pessoas estão ligadas à línguas devem estar mais... / às línguas devem estar mais preparadas para isso do que propriamente nós / não é?

I – achas que / por exemplo / todos os três modelos necessitavam do mesmo tipo de formação?

E – sensibilização a uma só língua / será uma pessoa mais especializada / só numa língua / não é?

I – e neste também?

E – aprendizagem sistemática de uma língua estrangeira / também

I – que é o que acontece neste ano / e então a sensibilização à diversidade linguística?

E – a sensibilização à diversidade linguística / acho que se / por exemplo / nós éramos capaz até de fazer isso / se houvesse umas orientaçõezinhas / por exemplo como tu fizeste / acho que até o material e assim / já era uma sensibilização à diversidade linguística / se fizermos aqueles trabalhinhos

I – então / qual dos três modelos / é que achas que seria mais fácil de integrar / ou melhor / no currículo do primeiro ciclo?

E – no currículo / de monodocência que somos nós / acho que era a primeira

I – a primeira / de que forma? já disseste aqui se calhar algumas formas de...

E – pronto / canções / exacto / através de cançõezinhas pequeninas / que acho que qualquer uma de nós conseguia

I – conseguia

E – de / pronto / daquele trabalhinhos de banda desenhada / que tu apresentaste / também acho que são muito engraçados / e acho que é uma coisa / que eles também eram capazes

de gostar / e que nós / com facilidade acho que também fazer / digo eu vá ☺ / eu falo por mim não é?

I – exacto / mas eu quero mesmo é a tua opinião / então olha / na sessão de Outubro / coloquei a seguinte questão / Acha que seria possível / introduzir uma das diferentes abordagens / nas suas práticas diárias? Qual / e de que forma? A Sara e a Susana responderam /

Sim. A partir de qualquer uma das áreas disciplinares e também de formação cívica onde se poderá iniciar a sensibilização à diversidade linguística. Desde essa altura / até hoje / já abordaste / a sensibilização / nas suas práticas diárias?

E – ehm / a gente vai abordando / mas assim.../

I – concretamente

E – concretamente não

I – mas se calhar inconscientemente / ou indirectamente

E – inconscientemente fala-se sempre

I – então quem é que achas que deveria leccionar / a língua estrangeira / no primeiro ciclo? o professor titular / os professores de línguas?

E – bem acho que / por exemplo / para esta iniciação / acho que nós até éramos capazes de o fazer

I – o professor titular?

E – sim / o professor titular

I – e se fosse <INT>

E – agora por exemplo / a nível / como a professora já está / os que estão agora a dar... / eu não me sentia muito capaz disso

I – nessa fase então seria / uma outra pessoa?

E – é / uma pessoa / especializada

I – outra coisa / também falando na sessão ainda de Outubro / eu dei a conhecer / mais ou menos / por esta ideia geral / as *actuais preocupações linguísticas* ↗ europeias / eu falei sobre isto/ *deixam claro que é necessário preservar / manter / e divulgar a diversidade linguística e cultural* / ↗ incentivando o contacto com diferentes línguas / desde os primeiros anos de escolaridade. Desta forma / já não é preocupação principal / que os alunos aprendam na perfeição ↗ uma LE / ou seja / que se transformem em bilingues perfeitos / mas sim que estes desenvolvam atitudes de respeito / e de tolerância /

perspectivando-se o desenvolvimento de uma competência plurilingue. És capaz / de dizer / o que é que entendes por competência plurilingue? Na tua maneira de ver

E – ehm / competência plurilingue? <SIL> plurilingue / que fala mais que uma língua / não é? Agora / pode falar e não falar correctamente / mas pode ter

I – sim sim

E – ter a noção das línguas que estão / por exemplo / a gente quando está a ver televisão / os miúdos normalmente / *ah este está a falar inglês* / não é? um exemplo / conseguem distinguir / *ah este está falar mas eu nem sei de que país é que ele é* / notam que é / diferente / não é?

I – e de que forma é que achas que pode ser desenvolvida esta competência plurilingue / nos primeiros anos de escolaridade?

E – nos primeiros anos de escolaridade / ...

I – se calhar na continuidade daquelas coisas que tu já disseste

E – sim / aquelas .../ exacto

I – aquelas actividades todas

E – sim / acho que sim / aquelas actividades que // que são / pronto / acho que são / despertam para isso

I – então e qual achas que poderia ser o teu papel / no desenvolvimento dessa competência plurilingue? O papel pessoal

E – o meu papel? Talvez / juntamente até com a Língua Portuguesa / para comparar / dar... ehm / pronto / a língua portuguesa é importante / que é a que nós falamos / mas que há outras / que são diferentes / e até passar um .. / excertos de filmes / ou assim / com diferentes línguas / e eles começarem a .. / ahm /

I – a despertar

E – a despertar / não é? Que realmente que não falamos todos <INT> / eu acho que eles têm / com a televisão / que eles têm a noção disso

I – então só para concluirmos / assim a entrevista / achas que a sessão <INT>

E – eu acho que isto hoje / ehm é / realmente muito importante / a gente / uma pessoa que fale só uma língua ahm

I – só uma já não é suficiente

E – já não é suficiente / não

I – E - ☺☺

I – então achas que a sessão de Outubro <INT>

E – que embora / tenho um casal / que há dois anos estive cá / americano / falam inglês / estivemos cá um mês com eles / em minha casa / e.../ o meu inglês é muito fraco / mas <INT>

I – e o português deles?

E – também mas era o que ela me dizia a mim / *eu era professora de inglês lá* / diz ela eu falo tão mal o português / como tu falas o inglês ☺ / estamos em igualdade

I - ☺ desde que se entendam

E – só que ela tinha latim / e a base / muitas palavras ela conseguia muito bem perceber / já era uma senhora de sessenta e tal anos / e depois era engraçado que o meu filho já andava no inglês / pequenino / e falava com ela / então quando / quando não sabia dizer as palavras / estavam a jogar às cartas / empatamos / *empatamos*/ ai olha com um som / ☺☺

I – ou seja a pronúncia já era...

E – a pronúncia era foi fugir ao inglês / ela ria-se / (...) e depois lá lhe ensinava essas palavrinhas que ele não ia sabendo / e o que eu digo / eu tinha muitas dificuldades às vezes em comunicar / muitas vezes era por gestos / por... / mas lá nos entendíamos ☺☺

I – e achas que / por exemplo / a sessão de Outubro e esta entrevista / mais a sessão de Outubro / contribuíram de alguma forma / para a opinião que tens neste momento / sobre as línguas estrangeiras no primeiro ciclo?

E – acho que sim / eu acho que sim / acho que.../ ehm a sessão de Outubro também gostei / e realmente quer dizer vi / que há trabalhos / que eu pensei que nunca pudessem ser feitos com os miúdos / e que realmente acho que é uma coisa que ~~eu~~ própria posso fazer / pronto

I – muito bem

E – não é? Porque eu nunca pus / nunca me passou pela cabeça que eu pudesse / contribuir de alguma forma para uma língua estrangeira / pelo menos acho que me abriu esse.../ horizonte / para que realmente / que há outras maneiras de se iniciar o contacto sem ser...

I – só uma língua?

E – numa língua

I – Susana / agradeço-te imenso / desculpa lá este bocadinho ☺

E – não tens de quê ☺☺

ANEXO 10

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA AO AUGUSTO

Transcrição Entrevista – AUGUSTO realizada a 16 de Janeiro de 2006 pelas 10h30m

I – vamos começar então pela identificação pessoal e profissional/ nome?

E – Augusto

I - Habilitação académica?

E – licenciatura

I – licenciatura / situação profissional?

E – Quadro de Zona Pedagógica

I – Quadro de Zona / tempo de serviço?

E – Vinte e.../ três anos

I – níveis de ensino que lecciona

E – segundo e quarto

I – segundo e quarto / Vamos à primeira questão sobre as línguas estrangeiras no sistema educativo / então na tua opinião quais são as razões / que justificam / a aprendizagem de Línguas Estrangeiras no Currículo Escolar? No geral / porquê aprender línguas estrangeiras?

E – porquê / para já ehm...ahm... / os miúdos nesta altura estão numa idade bastante boa / para as aprender

I – mas não só no primeiro ciclo / porquê na vida / aprender línguas na escola em geral

E – ah na vida /

I – no currículo escolar / porquê?

E – porque .../ ehm agora devido à globalização / falam-se bastantes línguas / e.../ tem-se / tem-se contacto com várias culturas e várias línguas

I – uhm uhm

E – e... / muitas / e muitas das... / etiquetas já vêm escritas em estrangeiro / principalmente o inglês / porque é uma línguas mais falada talvez // talvez não / que é de certeza

I – na sessão de Outubro passado coloquei a seguinte questão / concorda com as recentes medidas / tomadas pelo Ministério da Educação para o ensino-aprendizagem do Inglês / nos primeiros anos de escolaridade? porquê? O Alberto e o Augusto responderam

Sim, concordamos. Em virtude do inglês ser uma língua universal / e visto que as informações são escritas nesta língua, é muito importante que os alunos tenham um

primeiro contacto no 1º ciclo. Se te tivessem confrontado / com a mesma pergunta / ↗
antes da sessão / a opinião era a mesma?

E – sim / era a mesma

I – porquê? Já estava formada?

E - sim / sim pelas mesmas razões

I – pronto

E – a ainda agora mantenho

I – manténs / está bem / os materiais que eu disponibilizei / já experimentas-te?

E – não

I – pronto / e tens... <INT>

E – não experimentei porque também o computador tem estado um bocado avariado / também não....

I – e tens intenções de utilizar?

E – ah / sei lá por curiosidade acho que sim / acho que vou mostrar aos alunos / um dia qualquer

I – e em que situação?

E – quando for se calhar no .../ dia que eles tenham o inglês /

I – uhm uhm

E – talvez para despertar / para ver o que é que / o que é que lhe fica

I – já que estás a falar / no dia em que eles têm o inglês / então já viveste de perto experiências de / de línguas estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade?

E – sim / sim porque houve dois anos que / a professora de inglês / vinha aqui à escola dentro do horário lectivo / eu claro / assistia às aulas

I – era dentro do horário lectivo?

E – era / e eu assistia às aulas

I – e quem é que leccionava? Era através...

E – a professora Sílvia

I – mas através da câmara / da escola?

E – da câmara / a câmara / ainda agora também se mantém

I – e como é que eram essas sessões? Participavas?

E – eu não

I – não? Não assistias às sessões?

E – portanto claro que assistia / mas claro que não participava / era só para os alunos /

I – ahm / então não aprendeste nada durante as sessões?

E – aprendi claro / ehm / revi alguma / que já tinha aprendido / e claro que já tinha esquecido / principalmente / certo vocabulário / que.../ dicção / ainda continuo a ter ehm / claro assim bastantes dificuldades

I – e eles? Que é que achas que eles aprenderam?

E – ah / eles aprenderam / porque.../ aprenderam o nome de certas coisas / certos objectos / família de cores

I – que competências é que eles desenvolveram mais? A oralidade /

E – a oralidade e a escrita / e... / e também / mesmo o dia-a-dia / que até mesmo agora eu chego / dizem-se as boas horas em inglês / goodmorning / good afternoon / portanto / alguma coisa ficou

I – alguma coisa vai ficar / e então em relação às línguas estrangeiras / achas que é possível articular / a língua / ou várias línguas estrangeiras / com as outras áreas curriculares deles?

E – sim

I – de que forma?

E – claro que é possível / portanto / ainda agora também se faz / quando se dá a interculturalidade / e com a língua estrangeira também se podia fazer / porque nós também usamos / mesmo na língua portuguesa / certos vocábulos estrangeiros / de inglês

I – uhm uhm

E – portanto ehm por exemplo / a pizza ou

I – o vocabulário do dia-a-dia

E – do dia-a-dia / lá está / pronto / na nossa gramática / que nós chamamos ao estrangeirismos

I – sim

E – que foram importados

I – ehm / os projectos curriculares de turma / neste caso desta turma / integram ou contemplam de alguma maneira / a abordagem às diferentes línguas / e às outras culturas?

E – sim / portanto / assim mesmo directamente / talvez / geralmente quando falamos / nas etnias ciganas / nas outras culturas / também vem à baila / portanto agora ahm / a imigração / visto que a globalização agora está em voga /

I – uhm uhm

E – e../ Portugal nos últimos tempos / foi invadido por romenos / ucranianos / russos / chineses

I – diferentes culturas

E – claro e eles têm / uma pessoa tem de falar das diferentes culturas / embora que por vezes / claro / desconheçamos / mas sempre os alertamos

I – para o impacto

E – para o impacto / e../ ter respeito por essas culturas / lá por essas ideias é

I – essencialmente

E – essencialmente / principalmente isso / o respeito por todos

I – ehm / naqueles três modelos que eu abordei na sessão de sensibilização / sobre os três modelos diferentes / de integração das línguas estrangeiras / que era a sensibilização à diversidade linguística / a sensibilização a uma só língua / e a aprendizagem sistemática de uma língua / que são os três modelos diferentes / que tipo de formação / é que os professores do primeiro ciclo necessitam para implementar / ou apoiar / estes três tipos de abordagem?

E – eu falo a nível pessoal / portanto / sei lá uma pequena abordagem / não o ensino profundo / mas era preciso

I – por exemplo / para o primeiro modelo?

E – para o primeiro modelo

I – uma sensibilização à diversidade

E – uma sensibilização universal / portanto / uma pessoa ehm / desconhece as outras línguas / mesmo o inglês / o francês / o espanhol / que nós estudamos / e agora estava um bocado esquecido

I – eras capaz de fazer essa sensibilização?

E – sim / talvez / portanto /

I – sem formação específica? ou...

E – sim / portanto / mas também uma coisa / muito vaga

I – sim sim / uma sensibilização

E – sim / não com muita profundidade

I – e a sensibilização a uma só língua estrangeira?

E – uma só língua estrangeira / é que já era ☺ ../ já era assim um bocadinho assim mais difícil

I – que formação é que seria...

E – ah / talvez uma acções de formação /

I – umas acções

E – talvez /

I – e o último modelo / a aprendizagem sistemática de uma língua?

E – aí já / aí já requer muito mais / muito mais trabalho / muito mais aprofundamento / muito mais formação / e talvez... / não sei / eu não sei se acções de formação só

I – seriam suficientes?

E – sim / uma pessoa também vai para uma acção de formação / não vai com aquele espírito para aprender

I – pois / e então / qual destas três abordagens / é que poderia integrar melhor no currículo do primeiro ciclo?

E – talvez / a segunda / sensibilização a uma só língua

I – uhm uhm / de que forma? Com outras áreas? Uma área específica?

E – ah / tinha de ser também uma área específica

I – uhm uhm

E – embora que agora o governo também / pôs o inglês / obrigatório / mas...

I – é obrigatório / mas / é extra curricular?

E – é extra / claro que é extra curricular

I – como é que está a decorrer este ano? Como é que eles fazem?

E – eles vão às sextas-feiras

I – aonde?

E – vão hora e meia a “V”

I – deslocam-se a outra escola

E – vem cá a câmara

I – ah / tal como a Educação Física / e têm alguma / por exemplo / eles a inglês então é uma professora / de inglês? De línguas?

E – Pois

I – e eles têm mais áreas em que são ajudados? Ou é só o inglês?

E – o inglês / e a Educação Física / só

I – só?

E – é / a educação Física também é dada por professores habilitados para isso

I – na sessão de Outubro passado / coloquei a seguinte questão / *Acha que seria possível introduzir uma das diferentes abordagens nas suas práticas diárias? Qual e de que forma?* Responderam / *Sim. Pequena sensibilização para as diferentes línguas faladas no país.* Desde a altura da sessão de Outubro/ até hoje / já abordaste a sensibilização nas suas práticas diárias?

E – sim / já abordámos algumas vezes / claro

I – de que forma? Em que contexto?

E – portanto / ehm / na aula de Estudo do Meio / vinha lá portanto os grupos / das minorias / como angolanos / cabo-verdianos / timorenses / ehm / ciganos / ucranianos russos / que agora vêm cá para Portugal / e também / eles juntam-se / e uma pessoa fala nessas pequenas minorias / que também têm de ser respeitadas / e que têm de ser ouvidas / e que têm de ser compreendidas / e têm também de se adaptar

I – pronto / é isso mesmo / então / quem é que achas que deveria leccionar a língua estrangeira no primeiro ciclo?

E – eu acho que deveria ser uma professora habilitada para tal / porque eu / por exemplo <INT>

I – como está agora então?

E – sim / agora / eu / por exemplo / ahm /o que me toca à minha parte / não estou habilitado para isso / porque devido / claro à dicção / embora / era capaz e dar umas luzes / mas também a dicção não era a mais correcta (...)

I – e se o objectivo não fosse a dicção mas sim uma sensibilização?

E – ah / uma sensibilização / ah claro que isso é natural /pode-se / acho que todos os professores fazem / mesmo que .../ não seja o mais correcto / por vezes a dicção

I – pelo menos alertar?

E – sim / alerta-se e até se dá alguma pistas / se eles realmente chegarem aqui / apresentarem alguma dúvida / logo que eu saiba / é claro que lha tiro / mesmo se / como se escreve alguma palavra em inglês / ou assim / mesmo que não saiba / tento ir / ver / para depois ao outro dia / digo como é que se escreve

I – eles têm curiosidade?

E – sim / às vezes têm / a pronúncia é que ☺ / é como eu digo / ☺ a pronúncia é um bocadinho mais...

I – mas.../ sim a pronúncia / pois / é assim / em Outubro eu dei a conhecer mais ou menos por estas ideias assim / no geral / *As actuais preocupações linguísticas europeias / deixam claro / que é necessário preservar / manter / e divulgar a diversidade linguística e cultural / incentivando o contacto / com diferentes línguas / desde os primeiros anos de escolaridade / Desta forma / já não é preocupação principal / que os alunos aprendam na perfeição ↗ uma Língua Estrangeira / ou seja / que se transformem em bilingues perfeitos / mas sim que estes desenvolvam atitudes de respeito / e de tolerância / perspectivando-se o desenvolvimento de uma competência plurilingue /* És capaz de dizer / o que é que entendes por competência plurilingue?

E – plurilingue é dominar ehm / mais / ehm várias línguas / menos o mínimo

I – dominar? Como / na perfeição?

E – não / não perfeição não / uma pequena abordagem / e.../ ehm e compreender uns conceitos mais básicos / talvez / do dia-a-dia / agora profundamente não

I – então e de que forma / é que poderá ser desenvolvida / nos primeiros anos de escolaridade / a competência plurilingue?

E – ah / é só sensibilizarmos os alunos / uma pequena achega / geralmente / ehm / das várias línguas / agora que se falam agora cá em Portugal / até mesmo / por exemplo / até de região para região / às vezes também há / ehm / bastante dificuldade / quanto mais quando são estrangeiros

I – e o teu papel / nesse desenvolvimento dessa competência? É esse mesmo de...?

E – ahm / é de sensibilização / principalmente / ehm / agora a abordagem / ehm / há línguas / eu claro que não sei nenhuma palavra / como é que vou / claro / abordar se eu não sei? Por exemplo / então o ucraniano / o russo ehm isso não

I – mas só o facto de sensibilizar para que existem mais línguas / e que existem / falar por exemplo / da cultura / será o suficiente? Achas que é necessário falar mesmo a língua?

E – era capaz de dizer / por exemplo / algumas palavras ou alguns termos / que era para eles verem a diferença / entre umas e outras

I – a diferença /

E – porque senão / uma pessoa só falar por falar / fica muito vago

I – a achas que serias capaz de arranjar maneira de / por exemplo / ir buscar / se calhar um bocadinho dessas línguas? / dessas culturas / maneiras de ir buscar / para depois

E – não sei / no agrupamento / não sei / para mim acho que não era muito fácil / porque.../ talvez escrito / sim senhor / uma pessoa vai agora à Internet / aparecem lá várias línguas / mas / falado claro que não é muito fácil

I – pois / mas na Internet também já há textos / e canções / e sem ser palavras / há textos há canções

E – pois / mas... / mas /

I – já era mais... / complicado

E – mas é um bocado / porque / havia também claro / penso que lá a tradução não era muito fácil / porque a tradução não é letra a letra /

I – pois não / já sabemos isso

E – é claro que não é palavra a palavra / depois o significado / depois uma pessoa até era capaz de dar um conceito errado

I – sim / podia acontecer isso / então só para concluirmos /ehm / esta sessão ehm / a sessão de Outubro / e esta entrevista / contribuíram de alguma maneira / para a tua opinião actual sobre / a integração / das línguas estrangeiras / nos primeiros anos de escolaridade? Ou era a que estava / e a que tens / é a que continuas a ter?

E – ah / a opinião era a mesma / claro que não mudou nada / mesmo quando / quando foi com que o governo implantou o inglês / obrigatório no primeiro ciclo / na minha opinião / já era que devia ser / portanto / obrigatório

I – só uma língua?

E – sim / ehm / uma língua porque depois / ehm / vai-se descurar também a língua materna / talvez / e a língua materna / uma pessoa também tem que.../ realmente manter o nosso padrão

I – claro /

E – a nossa identidade / porque não vamos estar a sobrepor outras / outras identidades em relação à nossa / e depois era capaz de ser muito sobrecarregado / muitas línguas / embora que uma pequena abordagem / ahm / uma pequena pincelada aqui e além /

I – uma sensibilização?

E – sim / de uma outra língua / dar a conhecer certos vocábulos / poucos mas só para terem uma noção / do que é uma língua / e do que é outra

I – uhm uhm / pronto Augusto / agradeço-te imenso

E – espero ter sido útil

ANEXO 11

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À CLARA

Transcrição Entrevista – CLARA realizada a 19 de Janeiro de 2006 pelas 09h30m

I – então vamos iniciar pelo preenchimento dos dados pessoais e então / nome?

E – Clara

I - Habilitação académica?

E – licenciada

I – licenciatura / situação profissional?

E – Quadro de Zona Pedagógica

I – Quadro de Zona / tempo de serviço?

E – Vinte e um

I – vinte e um / e os níveis que lecciona este ano?

E – segundo e terceiro

I – segundo e terceiro / então continuando / vamos falar sobre as línguas estrangeiras / no sistema educativo / na sua opinião / e quero é a sua opinião pessoal / quais são as razões que justificam a aprendizagem de línguas estrangeiras / no currículo ehm / escolar? Porquê aprender línguas? Não só na primária / a vida toda / a vida escolar / o currículo escolar / porquê aprender línguas?

E – porque.../ ehm / enriquecem / os alunos / e acho que um dia mais tarde / vai ser muito / vai ser necessário // ehm / a aprendizagem // de várias línguas / não só uma / mas de várias / hoje em dia acho que é.../ importante / muito importante aprender

I – na sessão de Outubro / já foi em Outubro / eu coloquei a seguinte questão Concorda com as recentes medidas / tomadas pelo Ministério da Educação para o ensino/aprendizagem do Inglês nos primeiros anos de escolaridade? Porquê? O grupo da Clara mais a Joana /e a Tânia responderam *Não / Deveria enveredar mais pelo lado da sensibilidade à diversidade linguística e consequentemente às outras duas vertentes* / agora eu pergunto / Se a tivessem confrontado / com a mesma pergunta / ↗ antes da sessão de esclarecimento / a sua opinião teria sido a mesma?

E – não

I - e porquê?

E – porque.../ depois de ter a sessão / vi que realmente / acho que e muito melhor sensibilizar / os alunos para a aprendizagem de várias línguas / do que...<INT>

I – nos primeiros anos de escolaridade?

E – primeiro sim / logo nos primeiros anos de escolaridade //ehm / fiquei com / com uma visão mais../ mais ampla // pronto eu achava que estava // o ensino de inglês / e que nesta altura só é inglês / não é? Que estava ser ...

I – implementado

E – implementado / que estava a ser bem feito / mas depois fiquei com outra visão / acho que não / que deveria haver diversidade logo no primeiro ano de escolaridade / logo no primeiro ciclo

I – sim sim / nos primeiros anos de escolaridade / lembra-se dos materiais que eu disponibilizei? As histórias e...

E – sim sim

I – já experimentou os materiais da sessão?

E – olhe eu vim a ouvir a história dos três porquinhos / achei-a muito engraçada / e até vim a ouvir com a minha filha / no carro / achei engraçado / e acho que também era...

I – então / faz intenção de utilizar?

E – sim sim sim

I – em que situação? Assim que se lembre

E – ai isso não...// sei lá / quando contar uma história / quando contar a história dos três porquinhos / que até tenho em banda desenhada

I - Uhm uhm

E – ehm / fazer ver aos alunos que /

I – despertar?

E – despertar o interesse por outras línguas

I – então quer dizer / aqui na escola / aqui nesta escola ou noutra / já viveu de perto / experiências das línguas estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade?

E – aqui não / mas já vivi em “L” / com a minha filha / não foi com alunos

I – aqui no agrupamento / com o agrupamento nunca teve experiência? Não pessoal / que os alunos tivessem aulas de língua estrangeira?

E - Eu tive a experiência numa acção de formação que fiz de .../ de inglês / em eles fizeram logo / no primeiro ano / tiveram logo contacto com a língua estrangeira

I – e como é que foi?

E – foi através de jogos / através de.../ de ehm / só

I – eu pensei que aqui no agrupamento / já tinha vivido essa experiência / que os miúdos já tinham tido / no terceiro e quarto ano

E – no primeiro ano? terceiro e quarto ano sim sim / eu estou a dizer o primeiro ano

I - ah / não /

E – ah /nos primeiros anos de ciclo / sim sim /

I – como é que / como é que foi essa experiência? Como é que decorria?

E – ehm / era mais a nível / eu acho que era mais a nível

I –mas era a Clara que dava?

E – não não não / era uma professora que vinha cá

I – era só um língua?

E – a única coisa que tenho / a única experiência que tenho é essa / a da acção de formação / aí eu participei /

I – e os alunos?

E – nós viemos aqui / à escola de “F”

I – ah

E - era isso que eu estava a explicar / era através de jogos /

I – ou seja / era uma acção de formação / e depois implementaram o trabalho

E – sim / o projecto foi implementado aqui / sim

I – o projecto foi implementado no primeiro ciclo

E – sim sim viemos aqui à escola / foi mesmo nesta escola / foi em “L” / mas foi implementado aqui

I – e as suas turmas aqui em “F” / não tiveram contacto

E – já / sim sim / o terceiro e quarto ano

I – como é que era?

E – é uma professora que vem cá (...)

I – assistia às sessões?

E – algumas vezes assisti

I – e que tal? Que competências é que acha que desenvolveu?

E – competências / é assim um bocado complicado

I – aprendeu alguma coisa?

E - <SIL> eu acho que deveria ser // os miúdos começam logo a / ahm / a escrever / e a ahm / a ter certos conceitos / que eu acho que já são muito avançados / para eles / acho

que / devia ser mais a nível / devia ser / começar mais a nível lúdico / para então avançar / para isso

I – para a parte escrita?

E – sim / acho que devia primeiro haver... /ehm // muito mais / mais jogos

I – é a reacção dos miúdos?

E – os miúdos gostam

I – gostam?

E – gostam do inglês // também acho que não têm / não têm com que comparar / por isso / eles gostam (...)

I – então relativamente à integração curricular das línguas estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade / acha possível articular / a língua / ou as línguas estrangeiras / com as outras áreas?

E – sim

I – de que forma? Por exemplo

E - (...) através da interdisciplinaridade / não é?

I – ou seja / os métodos utilizados nas outras áreas

E – utilizá-los para várias línguas

I – uhm uhm / os projectos curriculares de turma / integram / de alguma maneira / a abordagem às outras línguas e culturas? Aqui na sua turma

E - <SIL> o meu projecto?

I – sim

E – não // não porque também não tenho aqui ninguém / se calhar por isso

I – pois / também é segundo e terceiro / então relativamente àqueles três tipos de abordagem que estão ali referidos / ehm / que tipo de formação / é que julga que.../ os professores do primeiro ciclo necessitavam / para implementar / ou pôr em prática os três tipo de abordagem? Por exemplo / em relação ao primeiro / ao primeiro modelo / sensibilização à diversidade linguística / que tipo de formação é que acha que necessitava / ou se acha que necessitava?

E - <SIL> eu acho que necessitava / nós não estamos / acho que neste momento / eu falo por mim / acho que não tenho.../ habilitações

I – formação?

E – formação para dar uma língua inglesa /

I – ou seja / não se sente capaz de / de abordar nenhuma / destes modelos / nas suas aulas?

E – não // acho que sem ter uma formação / realmente não

I – uma formação

E – sim / não é só saber inglês / mas é / pronto / sensibilizar à diversidade linguística / é o que eu digo / aprendi bastante quando fui ali / a “X” / naquela sessão // uma só língua estrangeira / quer dizer // tenho mais anos de francês do que de inglês

I - então era capaz de abordar uma das?

E – não / mesmo assim acho que não

I – não? Acha pouco?

E – não / era capaz de saber ensinar a escrever / agora / ensinar como devia ser / acho que não

I – então dessas três / dessas três abordagens / desses três modelos / qual é que acha que se poderia integrar melhor / no currículo do primeiro ciclo?

E – a primeira / a sensibilização à diversidade linguística

I – de que forma? / por exemplo / uma área específica? Uma articulação?

E – um articulação / com as outras áreas

I – na sessão de Outubro passado / coloquei também outra questão / que era/ Acha que seria possível introduzir uma das diferentes abordagens nas suas práticas diárias? Qual e de que forma? O grupo respondeu / *Sim. Sensibilização à diversidade linguística, através da manipulação de vários materiais didáticos.* / desde a altura até à data / já abordou a sensibilização nas suas práticas diárias?

E- <SIL>

I –o despertar / o acordar para outras culturas / para as outras línguas?

E – sim / eu acho que isso se vai fazendo mesmo.../ sem ter aquele contacto

I – acha que já se fazia?

E – ehm / pronto / às outras culturas sim

I – ou seja / não intencionalmente / mas no dia-a-dia

E – sim sim / vai-se fazendo

I – então quem é que / na sua opinião / quem é que acha que poderia leccionar a língua estrangeira no primeiro ciclo? O professor titular? Um professor de línguas?

E – é assim / se houvesse uma formação / acho que o professor titular / se não houvesse uma formação / talvez um outro professor ↗mas / ehm de género de.../ coadjuvante

I – ou seja com a participação de outro professor / e com a sua participação

E – coadjuvante / sim só mesmo... neste momento não acontece

I – neste momento não acontece / tem pena?

E - <SIL> tenho / gostava / acho que dá mais trabalho / mas tenho pena / acho que devia ser mesmo assim.../um trabalho em conjunto

I – um trabalho em equipa

E – sim

I - eu na sessão de Outubro / deixei transparecer a realidade / neste momento a realidade europeia / sobre as preocupações linguísticas / eu disse mais ou menos as coisas por estas palavras / *As actuais preocupações linguísticas europeias / deixam claro / que é necessário preservar / manter / e divulgar a diversidade linguística e cultural /* *incentivando o contacto / com diferentes línguas / desde os primeiros anos de escolaridade / Desta forma / já não é preocupação principal / que os alunos aprendam na perfeição / uma Língua Estrangeira / ou seja / que se transformem em bilingues perfeitos / mas sim que estes desenvolvam atitudes de respeito / e de tolerância / perspectivando-se o desenvolvimento de uma competência plurilingue /* É capaz de dizer / o que é que entende por competência plurilingue?

E – competência plurilingue? Ehm .../ acho que estarem sensibilizadas para várias línguas

I – uhm uhm

E – não é só para uma

I – e de que forma é que acha que essa competência poderá ser desenvolvida nos primeiros anos de escolaridade?

E – ehm / conhecer a realidade de outros países /através dos computadores / portanto a investigação

I – então e acha que pode desempenhar pessoalmente / um papel no desenvolvimento dessa competência?

E – com ajuda de outra pessoa / se eu tiver / se não houver formação mais nenhuma / acho que posso ajudar / agora...

I – de que forma / por exemplo?

E – através da investigação / materiais que tenho lá em casa // acho que sim

I – ou seja conseguiria ter um papel / no contributo dessa competência? Então só para concluirmos / acha que a sessão que tivemos / que eu desenvolvi em Outubro / e esta

pequena entrevista / contribuíram de alguma maneira / para sua actual opinião sobre as línguas estrangeiras?

E – sim / em princípio que sim / eu tinha uma opinião diferente / do que tenho / do que fiquei na altura

I – qual é o balanço que faz?

E – acho que foi uma sessão positiva / e acho que devia ser mais desenvolvida☺

I – mais desenvolvida?

E – sim / porque / neste mesmo os professores têm uma opinião totalmente diferente // mesmo essa de aprender na perfeição uma língua / não é? Um dia mais tarde podem precisar dessa língua / e agora ficou outra / outra opinião / a partir de Outubro / por acaso achei aquela sessão muito interessante / mesmo a nível de materiais / aqueles que mostrou / dos países / daquela investigação / que fizeram os alunos / na Internet

I – sim sim

E – achei muito interessante / achei interessante o projecto

I – Clara / agradeço-lhe imenso por este bocadinho

E – de nada

I – e por contribuir para o estudo

E – quando for preciso alguma coisa

I – ok / obrigada

ANEXO 12

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA À JOANA

Transcrição Entrevista – JOANA realizada a 19 de Janeiro de 2006 pelas 10h30m

I – vamos começar pelo preenchimento dos dados pessoais e profissionais / então nome?

E – Joana

I - Habilitação académica / licenciatura?

E – e mestrado

I – ah mestrado / situação profissional?

E – Quadro de Zona Pedagógica

I – Quadro de Zona / tempo de serviço?

E – ehm em anos? Dezoito anos completos / entrei no décimo nono

I – e os níveis de ensino que lecciona?

E – portanto // segundo / quarto / e portanto / uma miúda do segundo ano que está a nível do primeiro / que no fundo dou conteúdos do primeiro

I – primeiro / segundo e quarto / então falando sobre as línguas estrangeiras no sistema educativo / quais são as razões / que justificam / na sua opinião a aprendizagem de Línguas Estrangeiras no Currículo Escolar? Não é só no primeiro ciclo / porquê aprender línguas?

E – pronto / eu acho importante / porque cada vez mais vivemos numa sociedade / globalizante / não é? De maneira que é preciso saber outras línguas para / as pessoas não se sentirem excluídas // nomeadamente / vá / a dita língua universal que é o inglês / embora eu também seja apologista de que se aprendam outras

I – na sessão de Outubro passado coloquei uma questão que foi / Concorda com as recentes medidas / tomadas pelo Ministério da Educação para o ensino/aprendizagem do Inglês nos primeiros anos de escolaridade? Porquê? O grupo da Joana / da Tânia e da Clara responderam *Não / Deveria enveredar mais pelo lado da sensibilidade à diversidade linguística e consequentemente às outras duas vertentes* / Se a tivessem confrontado / com a mesma pergunta / se concorda ou não / ➤ antes da sessão de esclarecimento / a sua opinião teria sido a mesma?

E – não / não teria

I – porquê?

E – eu acho que no fundo / tinha aquela ideia de que / aprender uma língua / a língua universal / que depois poderíamos / falar e aproveitar em todos .../ todos... / pronto todos os países do mundo / que essa língua é mais falada / não é? Mas agora acho que fui

alertada para essa parte da diversidade linguística / porque também / cada vez recebemos mais pessoas estrangeiras no nosso país

I – uhm uhm

E – temos que as ensinar também / e se tivermos uma .../ não é? Uma formação sobre essa área / que / que será melhor

I – lembra-se dos materiais que eu disponibilizei?

E –sim

I - Já experimentou alguns?

E – não / não experimentei

I – tem intenção de experimentar?

E – sim / sim / quando tiver tempo / mas como nós / não somos nós / se estivéssemos nós a dar o inglês / não é? Pronto / teríamos mais...

I – mas os materiais de sensibilização? Que não incidem tanto sobre uma língua?

E – pronto / ainda falei naquela banda desenhada

I – da lebre?

E – sim / que / pronto eu também conhecia essa história já de miúda / e achei piada / gostei de recordar

I – mas já utilizou essa?

E – falei / falei para os miúdos / o resto ainda não

I – então em relação às línguas estrangeiras nos primeiros anos de escolaridade / primeiro / segundo / terceiro e quarto / já viveu de perto experiências / então? Não pessoalmente que tenha sido projecto seus / mas já...

E – não pessoalmente não / a experiência que eu / que eu / portanto / nunca apanhei / por exemplo / alunos ucranianos / nem dessas línguas / nunca apanhei / a única experiência que tenho é o inglês que é dado agora nas... / nas escolas / é a única experiência que tenho

I – as suas turmas então / já tiveram...

E – não não / é a primeira vez é este ano / e é o meu aluno que vem para aqui / lá não é na minha escola / é aqui em “F”

I – só um aluno então do quarto ano?

E – sim / só o do quarto no

I - e como é que / ah / então não assiste às sessões?

E – não não

I – ah / então ia-lhe perguntar qual é que era o seu envolvimento / então não é nenhum

E – não / não é nenhum

I – mas gostava de...

E – até / gostava / gostava

I – gostava de participar nas sessões?

E – gostava

I – pois / mas tem de ficar com os outros miúdos / não é?

E – sim

I – e então / qual é a reacção desse miúdo?

E - boa / ele gosta imenso / o miúdo gosta imenso de vir para o inglês / eu disse assim / tu qualquer dia até vais / falar melhor inglês / que português / isto eu a brincar / não é? E pelos vistos ele é excelente aluno aqui a inglês

I – é?

E – sim

I – estão motivados?

E – sim / e acho que nesta / nesta faixa etária que é bom par eles aprenderem

I – ehm / em relação à integração curricular das línguas estrangeiras / nos primeiros anos de escolaridade / acha que é possível articular / uma língua / ou várias línguas / com as outras áreas?

E – sim / penso que sim / só que lá está / exigia também uma preparação / e uma formação do professor que está à frente da turma / não é?

I – uhm uhm

E – eu por exemplo / se tivesse de participar nessa área / eu / inglês pouco sei / pronto ainda sou daquele tempo em que tínhamos uma língua / eu tive mais o francês

I – pois

E – pronto / e mesmo assim já me esqueci muito / não é? Ora para intervir assim num processo desses também teríamos nós de fazer uma / uma formação / uma aprendizagem

I – uma formação / e.../ por exemplo / os projectos curriculares de turma / o seu / neste caso / integram ou contemplam de alguma forma / ehm / a abordagem às diferentes línguas e culturas?

E – sim / a nível do Estudo do Meio / falamos

I – em que ano? No quarto ano?

E - sim no quarto / no terceiro / e no fundo / muitas vezes como nós temos os quatro anos / não é? Aproveitamos e falamos para todos / eles no fundo agora têm de ter essa consciência / então não é?

I – em relação aos três modelos de abordagem das línguas estrangeiras / que tipo de formação / é que acha que os professores do primeiro ciclo / deveriam ter / ou se acha que têm para abordar cada uma destas / destes modelos? Por exemplo em relação ao primeiro modelo / sensibilização à diversidade linguística

E – pronto / eu acho que até nesse aspecto / não é? Vamos tendo alguma informação / com o que ouvimos na televisão / e isso / não é? Cada vez entram mais estrangeiros no nosso país

I – então acha que pessoalmente era capaz de abordar este modelo?

E – era / esse eu era capaz / agora o que eu acho mais difícil / é por exemplo / eu estar a dar / ministrar mesmo a língua / não é?

I – ou seja aprendizagem sistemática

E – sim / eu para mim isso é que acho que <INT>

I – então que tipo de formação é que acha necessária para estes modelos?

E – ehm / eu acho que tínhamos que tirar / tipo aqueles cursos de inglês ou de outra língua qualquer / acho eu

I – ou seja / mais que um acção de formação?

E - sim

I – uma coisa mais... / mais completa

E – eu acho que sim

I – e por exemplo / em relação na primeira <INT>

E – e no fundo / se isso até fosse / até numa maneira de nós próprios / não é? Sermos / entre aspas obrigados a aprender / que também nos fazia bem / como fomos / como fomos nas TICs

I – ah nas novas tecnologias

E –no fundo / que sabíamos nós de computadores? Eu pelo menos já não sou dessa época

I – mas os tempos abrigam?

E – mas também fui obrigada / não é? A aprender / e se com o inglês / ou com outra língua acontecesse a mesma coisa / era bom / era bom /

I – uhm uhm

E – eu até / no fundo / porque às vezes nós já estamos / acomodamo-nos um pouco / não é?

I – então e qual das três abordagens é que acha que se poderia integrar ⁷melhor no currículo do primeiro ciclo?

E – eu para mim era / é a sensibilização à diversidade linguística / para mim

I – por exemplo / e de que forma é que se poderia integrar? Uma área específica? Ser articulado?

E – não / em articulação / se calhar

I – seria mais fácil?

E – talvez / talvez / não sei

I – ehm na sessão de Outubro / remetendo novamente / coloquei a seguinte questão / Acha que seria possível introduzir uma das diferentes abordagens nas suas práticas diárias? Qual e de que forma? O grupo respondeu / *Sim. Sensibilização à diversidade linguística, através da manipulação de vários materiais didácticos.* / Desde essa altura até hoje / já abordou a sensibilização nas suas práticas diárias?

E – já abordei / por exemplo às vezes / quando acontece em textos que falam / não é? Ou a nível do Estudo do meio / que falam dos outros povos / outras culturas / abordo assim essa.../

I – sensibilização?

E – sim

I – então e na sua opinião / quem é que acha que deveria leccionar a língua estrangeira no primeiro ciclo? // o professor titular?

E – eu se for a julgar por mim / o professor titular não / porque eu não tinha / não tenho bases para...

I – o professor de línguas?

E – sim / um professor de línguas / eu creio que sim

I – por exemplo / mas um professor de línguas // normal / não quer especificar? Por exemplo alguém que tivesse / formação nessa área?

E - portanto / se fosse formação em inglês / ou noutra / noutra língua que / sim

I – ehm / foi também durante a sessão que tivemos / em Outubro / eu dei a conhecer estas ideias / assim por alto / eu dei a conhecer que *As actuais preocupações linguísticas europeias / deixam claro / que é necessário preservar / manter / e divulgar a diversidade linguística e cultural / incentivando o contacto / com diferentes línguas / desde os*

primeiros anos de escolaridade / Desta forma / já não é preocupação principal / que os alunos aprendam na perfeição uma Língua Estrangeira / ou seja / que se transformem em bilingues perfeitos / mas sim que estes desenvolvam atitudes de respeito / e de tolerância / perspectivando-se o desenvolvimento de uma competência plurilingue / É capaz de dizer / o que é que entende por competência plurilingue?

E – portanto / eu acho que até mais nessa base que nós / que ~~eu~~ eu falo às minhas crianças / não é? Que há várias línguas / que se falam / não é? Pronto e eles no fundo / às vezes vão captando determinados temas

I – ou seja / está a contribuir / tem um papel no desenvolvimento dessa competência?

E – não é um papel assim orientado / e.../ com objectivos precisos / não é? Mas no fundo nós agarramos sempre alguma coisa / ehm... / e pronto / e sem pré que isso vem a baila / a gente aproveita e.../ fala

I - o que é que acha que é a competência plurilingue?

E – plurilingue / é .../ as crianças / por exemplo saberem que se falam várias línguas / terem esse conhecimento / não é?

I – uhm uhm

E – que não é só a nossa língua que existe / que até seria muito bom / apanharem certos termos e compreenderem certas línguas / não é? Pronto creio que aprender todas também era assim um bocado...

I – sim ☺☺

E - mas pronto / e ter consciência de que devem respeitar / as outras línguas / os outros povos / e as outras culturas / porque... / pronto era mais assim nesse sentido

I – e.. / por exemplo / de que forma é que essa competência plurilingue / poderá ser desenvolvida / nos primeiros anos de escolaridade?

E – como?

I – sim / como é que pode ser desenvolvida essa competência?

E – através / através de textos / através de diálogos / através até de conversas introduzir outros debates / o que é que eles pensam / o que é que eles acham disso

I – uhm uhm

E – e ... ehm /eles todos os dias olham para a televisão e vêem / não é? No telejornal aparecem este e aquele país / o que é que aconteceu / no fundo / esta informação entra mais / não é?

I – no fundo a cultura do dia-a-dia

E – até mesmo o aspecto cultural / no fundo

I – então / só para concluirmos / acha que a sessão em Outubro / e esta entrevista / contribuíram de alguma maneira / para a sua actual opinião sobre as línguas estrangeiras / sobre inclusão das línguas estrangeiras / no currículo dos primeiros anos de escolaridade?

E – sim / contribuiu / e... / e contribuiu bastante / porque nós por vezes passamos pelo as coisas e às vezes não.../ não nos interessamos por elas / nem as abordamos / porque às vezes não nos sensibilizam também a nós / e como temos várias coisas também nos dispersamos um bocado / e se houver alguém que nos alerte / que nos puxe / a gente é.../ no fundo...

I – acorda?

E – acorda e.../ e pronto / essa parte da sensibilização à diversidade linguística / realmente para mim foi interessante / embora eu / agente tenha / conhecimento disso tudo / mas... / dar aos miúdos e falar sobre isso / é diferente agora que uma pessoa aborda / não é?

I – Ana / agradeço-lhe imenso

E – de nada

I – de participar nesta entrevista e no estudo / no meu trabalho

E – espero contribuir para alguma coisa

I – obrigada

E – que tenha boa sorte no desenvolvimento que lhe falta / não é?

I - obrigada

ANEXO 13

EXCERTOS ELUCIDATIVOS DAS SUBCATEGORIAS DA CATEGORIA 1 DO QUESTIONÁRIO

Categorias	Subcategorias
<u>Categoria 1:</u> Razões que justificam a aprendizagem de LEs no <u>currículo escolar</u>	Sc1 – Razões Instrumentais / Práticas Sc2 - Razões Culturais Sc3 - Razões Formativas Sc4 – Razões Políticas Sc5 – Não Responde

<u>Categoria 1:</u> Razões que justificam a aprendizagem de LEs no currículo escolar	
<u>Sub Categorias</u>	Excertos Elucidativos
Sc1- Razões Instrumentais / Práticas	(S1) profissionais (S2) Globalização (S3) integrá-los no mercado de trabalho futuramente (S4) A globalização a todos os sentidos (S5) razões profissionais (S8) A globalização do conhecimento e da comunicação (S9) Devido à globalização mundial (S6) O intercâmbio de pessoas bens e serviços em todo o mundo justifica todas e quaisquer aprendizagens das LEs (S10) para apropriação de saberes; pela utilidade na vida profissional futura (S11) O desenvolvimento e acesso da informação disponível e o contacto que a criança tem com as novas tecnologias (S18) Devido ao nosso país ser bastante turístico (S19) Um apetrechamento importante para a comunicação num mundo globalizado (S20) incentivar a aprendizagem do inglês (S21) O facto de vivermos no âmbito da C.E. justifica a aprendizagem de LEs para (...) intercâmbio da criança. (S24) Abrir novos horizontes (...) profissionais para os futuros cidadãos do mundo (S25) Mais enriquecimento, mais conhecimento (S34) Para ajudar as pessoas a compreender melhor (...) as coisas que os rodeiam. (S35) Mais cedo ou mais tarde os nossos alunos vão precisar dessa “ferramenta” para conseguirem vencer alguns obstáculos. Muitos manuais na universidade estão escritos em Inglês
Sc2- Razões Culturais	(S1) culturais (S2) Globalização (S3) Ampliar as experiências/vivências dos alunos; (S4) A globalização a todos os sentidos (S5) Comunicação com outros povos, outras culturas; (S7) Melhor conhecimento de outras culturas/realidades; facilita a comunicação entre os povos (S8) A globalização do conhecimento e da comunicação (S9) Cada vez mais é fundamental a aprendizagem de uma LE pelo contacto com uma cultura diferente, país diferente, língua diferente. Devido à globalização mundial (S10) Pela interacção verbal/comunicativa com indivíduos de outras culturas (S13) Despertar nas crianças o contacto com outras línguas e culturas (S14) Incentivar os alunos a aprendizagem de outras línguas (S15) Incentivar as crianças para a aprendizagem de outras línguas

	<p>(S20) intercâmbio cultural/social</p> <p>(S22) Conhecimentos de outros modos de vida e países</p> <p>(S24) Abrir novos horizontes culturais e mesmo profissionais para os futuros cidadãos do mundo</p> <p>(S36) É uma maneira de alargar os horizontes às crianças</p> <p>(S37) As crianças começam a ter uma visão mais alargada e ficam mais enriquecidas</p>
Sc3 - Razões Formativas	<p>(S3) talvez seja mais fácil nesta fase do ciclo de ensino aprender as estruturas e/ou mecanismos da aprendizagem da língua</p> <p>(S8) o desenvolvimento de competências transversais</p> <p>(S12) Enriquecimento curricular</p> <p>(S17) Porque as crianças talvez tenham mais facilidade para essa aprendizagem, mais apetência para adquirir novos conhecimentos</p> <p>(S21) É sempre uma mais-valia para o desenvolvimento da criança.</p> <p>(S22) Para melhor compreensão de livros, estudos etc.</p> <p>(S31) Os alunos ficam familiarizados com a língua o que permite maior domínio desta na aprendizagem nos ciclos posteriores</p> <p>(S26) As crianças aprendem melhor as LEs enquanto estão no seu processo de desenvolvimento de aprendizagem</p> <p>(S27) Desenvolvimento precoce que facilitará a aquisição</p> <p>(S28) Quanto mais cedo a LE se iniciar no currículo escolar melhor será o seu desenvolvimento</p> <p>(S29) Principalmente por ser nesta fase que a aprendizagem de línguas é mais facilitadora, ou seja se aprende melhor</p> <p>(S30) Toda a criança que aprende ao mesmo tempo mais que uma língua, tem mais apetência para adquirir tudo o que seja novo. Desenvolve-a e permite-lhe abarcar outros campos e outros mundos</p> <p>(S33) Vai preparando o aluno</p>
Sc4 - Razões Políticas	<p>(S2) Globalização</p> <p>(S4) A globalização a todos os sentidos</p> <p>(S6) O intercâmbio de pessoas bens e serviços em todo o mundo justifica todas e quaisquer aprendizagens das LEs.</p> <p>(S8) A globalização do conhecimento e da comunicação</p> <p>(S9) Devido à globalização mundial</p> <p>(S20) Uma vez que vivemos na C.E. e para uma melhor integração</p> <p>(S21) O facto de vivermos no âmbito da C.E. justifica a aprendizagem de LEs para uma melhor integração</p> <p>(S34) Para ajudar as pessoas a compreender melhor os outros.</p>
Sc5- Não responde	(S16) (S23) (S32) (S38)

ANEXO 14

EXCERTOS ELUCIDATIVOS DA CATEGORIA 2 DO QUESTIONÁRIO

Categorias	Subcategorias de repostas afirmativas:
<u>Categoria 2:</u> Razões que justificam a aprendizagem de LEs nos <u>Primeiros Anos de Escolaridade</u>	Sc1 – Razões Instrumentais / Práticas Sc2 - Razões Culturais Sc3 - Razões Formativas Sc4 – Razões Políticas Sc5 – Não Responde

<u>Categoria2:</u> Razões que justificam a aprendizagem de LEs nos Primeiros Anos de Escolaridade	
<u>Subcategorias</u>	Excertos Elucidativos
Sc1 – Razões Instrumentais / Práticas	(S3) Em termos de “frutos” na vida pessoal e profissional dos alunos; Quanto maior informação, melhor actuação do indivíduo na sociedade
Sc2 - Razões Culturais	(S16) Porque cada vez mais cedo a criança está em contacto com outras línguas
Sc3 - Razões Formativas	(S2) Porque “de manhã” é que se começa a dia. (S4) Facilita a aprendizagem pelos métodos compreensivos (S5) Há uma maior facilidade na aquisição da estrutura de uma LE na infância (S7) Os alunos são mais receptivos à aprendizagem de uma nova língua, contudo penso que só se deve iniciar a nova língua no 3º ano. A aprendizagem deverá ser feita apenas a nível da oralidade. (S6) Porque é desmotivante para os alunos aprenderem sempre os mesmos conteúdos. Para que esta aprendizagem resulte é necessário reformular os programas a nível nacional. (S8) Penso que há uma maior apetência para esse tipo de aprendizagem nesses anos (S9) Sem dúvida, principalmente no 4º ano, assim haverá uma maior sensibilização e motivação para a língua que irá desenvolver a partir do 2º ciclo (S10) Quanto mais cedo se aprender, mais cedo se apreendem, dominam, adquirem e desenvolvem competências linguísticas (S11) Porque a criança está mais predisposta a novas aprendizagens (S12) No 3º e 4º ano porque os alunos já têm alguma autonomia (S13) Porque quanto mais cedo se ministrar a LE, mais fácil é a sua aprendizagem (S14) Porque quanto mais cedo se ministrar essas línguas mais fácil é a sua aprendizagem (S15) Porque quanto mais cedo se ministrar a LE, mais fácil é a sua aprendizagem (S17) Talvez esta idade seja propícia para a criança tomar consciência de outras vivências, lugares, costumes que ela não conhece. Como é uma aprendizagem espontânea à partida tem mais sucesso. (S17) Porque alarga o campo de conhecimentos da criança (S18) Porque nessas idades são propícias as aprendizagens (S19) Pela facilidade de aprendizagem das crianças mais pequenas (S20) Porque as crianças nesta fase etária são mais receptivas a novas aprendizagem (S21) Nesta faixa etária a criança está sempre mais receptiva a novas

	<p>aprendizagens</p> <p>(S22) Acho que são muito novos e têm muitos assuntos a aprender</p> <p>(S23) Pois é bom para os alunos começarem a ter um primeiro contacto com as LEs</p> <p>(S24) Concordo plenamente, porque quanto mais precoce for essa aprendizagem maior será o seu sucesso</p> <p>(S25) Para que as crianças tenham maior conhecimento para futura escolha</p> <p>(S29) Concordo pois é muito importante que os alunos contactem com outras línguas logo desde muito cedo</p> <p>(S30) Porque segundo os estudiosos é a melhor (idade) altura para a aprendizagem das línguas. A aprendizagem é mais espontânea e acontece com mais sucesso que em adultos.</p> <p>(S31) Os alunos nesta faixa etária têm uma maior aptidão para a aquisição de uma segunda língua</p> <p>(S33) Porque a criança está a aprender ainda a língua portuguesa e como tal mais outra baralha</p> <p>(S34) Porque é nessa altura que os alunos/ crianças têm mais facilidade em adquirir esses conhecimentos</p> <p>(S35) Porque é nos primeiros anos que a criança está receptiva em aprender com mais facilidade uma segunda língua</p> <p>(S36) Porque é nessas idades que as crianças adquirem mais facilmente novos conhecimentos e são mais receptivas</p> <p>(S37) Porque as crianças aprendem mais facilmente nos 1ºs anos de vida, é-lhes mais fácil</p>
Sc4 – Razões Políticas	(S3) Em termos de “frutos” na vida (...) futuros cidadãos
Sc5 – Não Responde	(S1) (S27) (S28) (S32) (S38)